

小学校 生徒指導

小学校高学年におけるいじめ認知に関する研究
—いじめ認知、アサーション及び攻撃性との関連について—

教育相談課 研究員 松 倉 良 子

要 旨

小学校高学年の児童が、どのような行為をいじめと判断するのかを探るためアンケート調査を実施した。その結果、明らかに被害が及ぶものをいじめと認知している傾向が高く見られたが、学年が上がるにつれてその傾向は下がった。また、いじめ認知とアサーション、攻撃性との関連では、いじめを認知する傾向が高いとアサーション(相手を傷つけることなく、素直に自分の意見を表現すること)は高く、攻撃性は下がることがわかった。

キーワード：小学校高学年 いじめ認知 アサーション 攻撃性

I 主題設定の理由

平成18年から「いじめにかかわる児童生徒の自殺」が相次いで報告され、文部科学省も緊急連絡会議の招集をしたり、「問題行動を起こす児童生徒に対する指導について」の通知文を発出するなど、いじめを防ぐことは緊急の課題になっている。文部科学省が発表した「平成18年度『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』について」(2007年11月15日)によると、全国のいじめ認知件数は124,898件(小学校60,897件)、青森県内のいじめ認知件数は1,218件(小学校491件)であった。認知件数と発生件数は単純に比較できないものの、平成17年度の発生件数は全国(20,143件)、青森県内(431件)と、全国では約6倍、青森県内では約2.8倍の件数増加となった。また、県内の小学校(48件)でも、約10.2倍の件数増加となった。

小学校の段階で起こるいじめは、冷やかす・からかい・無視・プロレスごっこといった態様であることが多く、一見すると、遊びの中で起こるそのような行為は、周りや教師にとってそれがいじめなのか、そうでないのかが認知されにくい傾向がある。当事者同士の子どもたちも、被害者は「いじめられた」と感じ、加害者は遊びの延長であるため罪の意識が薄く、両者の認知には隔たりがあるのではないだろうか。そこで、小学校高学年の段階で、いじめをどのようにとらえているのかを調査し、どのような行為をいじめと認知しているのかを探り、いじめ認知とアサーションや児童の攻撃性との関連について明らかにする。

以上、いじめ認知とアサーションと攻撃性について検討するために、本主題を設定した。

II 研究の目標

小学校高学年の児童がいじめについて、どのようにとらえているのかをアンケート調査し、その認知傾向を明らかにする。また、アサーションと攻撃性についても調査し、整理・分析することによって、いじめ認知とアサーション、攻撃性の関連を明らかにする。

III 調査の実施

1 被調査者

青森県内の公立小学校(15校抽出)の小学校高学年(4, 5, 6学年)
4学年953名, 5学年1,030名, 6学年913名の計2,896名

2 調査時期

平成19年9月

3 調査資料について

(1) いじめ認知調査用紙

北海道教育委員会(2007)が発表した「いじめの状況等に関する調査報告書」では、「あなたはどのようなことをいじめだと思えますか」といじめの態様について小学生の意識調査を行っている。この調査は、主ないじめの内容について、小学校3年生以上の児童を対象に「いじめ」と思うかどうか意識調査を行い、選択方式で回答を求めている。

また、伊豆の国市立大仁中学校(2006)で行った「いじめ意識調査」では、いじめと思われる事柄をどう考えるかといういじめ意識調査を行い、「いじめである」、「いじめかどうかわからない」、「いじめではない」の3件法で回答を求めている。

本研究では、この2つの調査項目を参考に、小学校高学年に適する文章表現や、認知を問う内容であるかを吟味し、18項目のいじめ認知調査用紙を作成した。回答方法については、「そう思う」を1点、「だいたいそう思う」を2点、「あまりそう思わない」を3点、「そうは思わない」を4点とする4件法とした。

(2) アサーション尺度

アサーション(assertion)とは、対人関係をうまく築くための1つの方法であり、平木によると、「お互いを大切にしながら、それでも率直に、素直にコミュニケーションをすること」であり、対人関係の持ち方を大きく分けて「第1は自分のことだけ考えて、他者を踏みにじるやり方(「攻撃的」又は「aggressive」)、第2は、自分よりも他者を常に優先し、自分のことを後回しにするやり方(「非主張的」又は「non-assertive」)、第3は、第1と第2のやり方の黄金率ともいべきもので、自分のことをまず考えるが、他者をも考慮するやり方(「assertive」)」の3つのタイプがあると述べている(平木典子, 1993)。

伊達美和(2001)は中学生を対象に46項目からなるアサーション尺度を作成している。この尺度は、「自己受容」尺度(「自分の意見をはっきり言える」など)、「他者受容」尺度(「他人に対して思いやりがある」、「友だちが困っているとき、自分からすすんで助ける」など)、「断る力」尺度(「忙しいときは用事を頼まれても、事情を話して断る」など)、「正当な権利」尺度(「友だちにいやなことをされたとき、やめてくれるように言う」など)から構成されている。また、回答方法は、「まったくしない」を1点、「あまりしない」を2点、「ときどきする」を3点、「いつもする」を4点とする4件法からなる。

本研究では、いじめ認知とアサーションの関連を探るため、伊達(2001)のアサーション尺度の項目を一部、小学校高学年用に文章表現に変えて使用した。

(3) 小学校用P-R攻撃性質問紙

攻撃性とは、岡田は、Hinde, R. A. (1992)の攻撃性を引用し、「子どもの攻撃性を①手段や特殊な攻撃性、②いじめとしての攻撃性、③防衛的攻撃性、④(ふざけからエスカレートした)遊技としての攻撃性に分け、①と③は反応性の衝動的攻撃性として、②は自発的な攻撃性として大人の場合にも適応されるものとした。」と述べている(岡田督, 2001)。

坂井明子(2004)は、小学生用P-R攻撃性質問紙を作成した。この質問紙は、「不表出性攻撃」(敵意)、「表出性攻撃」(たたく、叫ぶ、悪口を言うなど)、「関係性攻撃」(仲間はずれ、うわさ話)から構成されている。また、回答方法は「まったくあてはまらない」を1点、「あまりあてはまらない」を2点、「よくあてはまる」を3点、「とてもよくあてはまる」を4点とする4件法からなる。

本研究では、この尺度を使用した。

4 調査方法

無記名式質問紙調査法

IV 研究の結果と考察

1 いじめ認知調査の検討

図1は、いじめ認知調査結果である。平均点の得点が低いほどいじめの認知度が高く、平均点の得点が高いほどいじめの認知度が低くなる。この結果を見ると、最もいじめと認知していた項目は、「9. 相手を傷つける内容の電子メールや手紙を送る」(1.309点)で、「4. 暴力をふるう」(1.404点)、「5. 仲間はずれにする」(1.427点)、「3. 悪口を言う」(1.505点)、「2. 持ち物を隠す」(1.545点)と続く。逆に、最も認知していない項目は、「7. わざとお節介や親切をする」(2.126点)で、「14. 給食時に他の人のおかずをとる」(2.065点)、「10. 自分のやるべきことを他の人にやらせる」(1.920点)、「18. グループから離れた

くても自由にさせない」(1.901点),「1. 無視する」(1.848点)と続いた。

性別, 学年によるいじめ認知尺度の差違を検討するために, いじめ認知尺度の得点を従属変数として, 性別(男, 女), 学年(4 学年, 5 学年, 6 学年)の要因を独立変数とする, 性別(2)と学年(3)の分散分析を実施した。性別と学年の平均と標準偏差を表1に示した。性別, 学年の要因の主効果は有意($F(1, 2839)=11.518, P<.01, F(2, 2839)=6.952, P<.01$)であり, 性別の要因では, 女子の方が男子よりも有意にいじめを認知している傾向が示された。学年の要因の主効果が有意であることから, Tukey法による多重比較を行ったところ, 6 学年>5 学年, 6 学年>4 学年の水準間に5%水準で有意な差が認められた。

以上の結果から, いじめと認知している傾向が高かった項目を見ると, 明らかに被害が及ぶものをいじめと認知している傾向が見られた。先行研究の北海道教育委員会(2007)のアンケート結果では, 「5. 仲間はずれにすること」(80.9%), 「4. 暴力をふるうこと」(75.8%), 「3. 悪口を言うこと」(74.9%), 「2. 持ち物をかくすこと(71.1%)の順で「いじめだと思う」という結果から, 本研究結果

と同じような結果になっている。このことから, 「暴力をふるう」, 「仲間はずれにする」, 「悪口を言う」, 「持ち物をかくす」の項目が, 小学校の段階でいじめと認知する傾向にあると考えられる。

逆に, いじめと認知していない傾向が高かった項目を見ると, それらの行為が, お節介なのか親切なのか, いやがらせなのか遊びなのか判断しにくい行為は, いじめと認知していない傾向が見られた。この結果についても, 先行研究の伊豆の国市立大仁中学校(2007)の意識調査結果では, 「10. 自分のやるべきことを他の人にやらせる」(28.5%), 「7. わざとおせっかいや親切をする」(36.9%), 「14. 給食時に他の人のおかずを取る」(46.8%), 「18. グループから離れたいと思ってもなかなか自由にさせない」(46.8%)という項目が「いじめだと思う」傾向が低い結果から, いずれも本研究結果と同じような結果になっており, これらの項目もまたいじめと認知していない傾向があると考えられる。

分散分析の結果から, 学年が上がるにつれて, いじめを認知する傾向が下がり, 特に6 学年男子は, 4 学年や5 学年よりもいじめを認知する傾向が低く, また, 男女別では, 女子の方が男子よりもいじめを認知している傾向が高くなることが示された。

2 いじめ認知群別とアサーション下位尺度の関連

いじめ認知の高低と性別, 学年別との関係を検討するために, いじめ認知得点の高得点者(いじめ認知L群), 中得点者(いじめ認知M群), 低得点者(いじめ認知H群)の3群に分け分析を行った。(以下, 攻撃性下位尺度及びアサーション尺度の分析での群別はこれに同じ)アサーション尺度各下位尺度の群別の平均と標準偏差を表2に示した。

アサーション尺度下位尺度の得点を従属変数として, いじめ認知得点(L, M, H), 性別(男, 女)を独立変数とする, いじめ認知(3)と性別(2)の分散分析と, いじめ認知得点(L, M, H), 学年(4 学年, 5 学年, 6 学年)を独立変数とする, いじめ認知(3)と学年(3)の分散分析を実施した。分散分析の結果は以下の通りである。

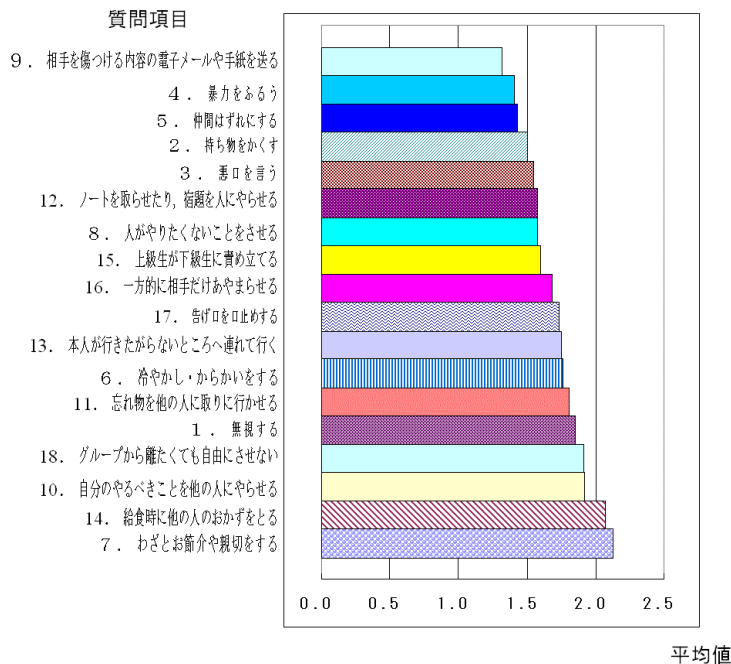


図1 いじめ認知調査

表1 性別と学年の平均及び標準偏差

	男			女		
	4 学年	5 学年	6 学年	4 学年	5 学年	6 学年
【被調査者数】	458	518	464	474	494	437
いじめ認知	30.29 (10.83)	30.86 (10.34)	32.32 (10.12)	29.36 (9.50)	29.72 (9.02)	30.64 (8.88)

表2 アサーション尺度各下位尺度の群別の平均と標準偏差

	男 子								
	4 学年			5 学年			6 学年		
	L群	M群	H群	L群	M群	H群	L群	M群	H群
【被調査者数】	140	148	185	182	160	186	199	143	128
他者受容	2.78 (0.64)	3.00 (0.49)	3.13 (0.54)	2.65 (0.57)	2.82 (0.55)	3.02 (0.53)	2.66 (0.50)	2.76 (0.58)	2.96 (0.57)
自己受容	2.78 (0.65)	2.82 (0.56)	2.98 (0.62)	2.65 (0.60)	2.75 (0.65)	2.91 (0.63)	2.67 (0.55)	2.72 (0.63)	2.87 (0.62)
断る力	2.88 (0.65)	2.99 (0.56)	3.14 (0.55)	2.85 (0.69)	2.91 (0.56)	3.05 (0.58)	2.76 (0.59)	2.87 (0.63)	2.91 (0.63)
正当な権利	2.97 (0.74)	3.26 (0.54)	3.39 (0.56)	2.92 (0.64)	3.09 (0.66)	3.24 (0.59)	2.89 (0.59)	3.00 (0.63)	3.14 (0.66)

	女 子								
	4 学年			5 学年			6 学年		
	L群	M群	H群	L群	M群	H群	L群	M群	H群
【被調査者数】	123	168	188	137	189	176	145	161	137
他者受容	3.02 (0.52)	3.20 (0.45)	3.27 (0.45)	2.96 (0.61)	3.00 (0.47)	3.13 (0.51)	2.83 (0.50)	3.05 (0.47)	3.16 (0.48)
自己受容	2.76 (0.57)	2.89 (0.54)	2.90 (0.60)	2.69 (0.60)	2.72 (0.59)	2.78 (0.61)	2.64 (0.60)	2.87 (0.57)	2.87 (0.57)
断る力	2.93 (0.61)	3.01 (0.53)	3.01 (0.61)	2.86 (0.57)	2.88 (0.58)	2.99 (0.57)	2.75 (0.59)	2.91 (0.54)	2.98 (0.63)
正当な権利	3.09 (0.67)	3.07 (0.65)	3.18 (0.64)	2.91 (0.69)	2.95 (0.66)	3.06 (0.62)	2.72 (0.66)	2.92 (0.68)	3.05 (0.65)

(1) 「他者受容」尺度

いじめ認知(3)と性別(2)の分散分析では、いじめ認知群、性別の要因の主効果が有意であった($F(2, 2889)=81.594, P<.01, F(1, 2889)=106.165, P<.01$)。性別の要因では、女子の方が男子よりも有意に高く示された。いじめ認知群の要因が有意であることから、Tukey法による多重比較を行ったところ、いじめ認知群の要因では、H群>M群>L群の全ての水準間に5%水準で有意な差が認められた。また、いじめ認知(3)と学年(3)の分散分析では、いじめ認知群、学年の要因の主効果が有意であった($F(2, 2887)=81.179, P<.01, F(2, 2887)=25.827, P<.01$)。そのため、Tukey法による多重比較を行ったところ、いじめ認知群の要因では、H群>M群>L群の全ての水準間に、学年の要因では、4学年>5学年、4学年>6学年の水準間に5%で有意な差が認められた。

以上の結果から、いじめ認知H群ほど他者を受容している傾向にあり、L群ほどその傾向は下がった。男女別では、どの群でも女子の方が男子よりも他者を受容している傾向が強いことがわかった。また、学年別では各学年ともに、H群ほど他者を受容している傾向にあり、特に4学年にその傾向が強く見られた。

(2) 「自己受容」尺度

いじめ認知(3)と性別(2)の分散分析では、いじめ認知群の要因の主効果が有意であった($F(2, 2889)=24.808, P<.01$)。また、性別の要因の主効果に有意な差は見られなかった($F(1, 2889)=0.097, n. s.$)。いじめ認知の群の主効果が有意であることから、Tukey法による多重比較を行ったところ、H群>M群>L群の全ての水準間に5%水準で有意な差が認められた。なお、いじめ認知と性別の交互作用は有意であった($F(2, 2889)=2.997, P<.05$) (図2)。そのため、単純主効果の比較を行ったところ、いじめ認知群においては、H群の男>女に5%水準で有意な差が見られた。性別においては、男子は、H群>M群、H群>L群、女子ではH群>L群、M群>L群で5%水準で有意な差が見られた。また、いじめ認知(3)と学年(3)の分散分析では、いじめ認知群、学年の要因の主効果が有意であった($F(2, 2887)=22.901, P<.01, F(2, 2887)=7.802, P<.01$)。そのため、Tukey法による多重比較を行ったところ、いじめ認知群の要因では、H群>M群>L群の全ての水準間に、学年の要因では、4学年>5学年、4学年>6学年での水準間に5%で有意な差が認められた。

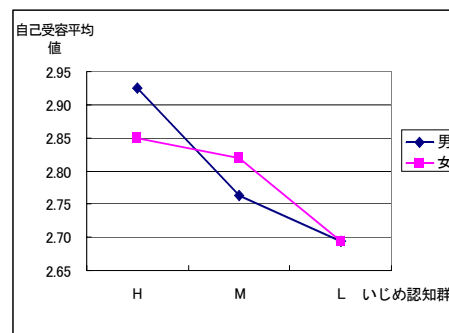


図2 自己受容といじめ認知 性別

以上の結果から、いじめ認知H群ほど自己を受容している傾向にあり、L群ほどその傾向は下がった。

男女別では、男子は女子よりも、いじめ認知H群ほど自己受容が高い傾向が見られ、L群では、自己受容の傾向も低く、男女差はほとんど見られなかった。また、学年別では、各学年ともにH群ほど自己を受容している傾向にあり、特に4学年にその傾向が強く見られた。

(3) 「断る力」尺度

いじめ認知(3)と性別(2)の分散分析では、いじめ認知群の要因の主効果が有意であった($F(2, 2889)=23.956, P<.01$)。また、性の要因の主効果に有意な差は見られなかった($F(1, 2889)=0.173, n. s.$)。いじめ認知群の要因の主効果が有意であることから、Tukey法による多重比較を行ったところ、H群>M群>L群の全ての水準間に5%水準で有意な差が認められた。また、いじめ認知(3)と学年(3)の分散分析では、いじめ認知群、学年の要因の主効果が有意であった($F(2, 2887)=21.058, P<.01, F(2, 2887)=11.257, P<.01$)。そのため、Tukey法による多重比較を行ったところ、いじめ認知の要因では、H群>M群>L群の全ての水準間に、学年の要因では、4学年>5学年>6学年の全ての水準間に5%水準での有意な差が認められた。

以上の結果から、いじめ認知H群ほど断る力があり、L群ほどその傾向は下がった。学年別では、各学年ともにH群ほど断る力があり、4学年がその傾向が高い傾向が見られたが、学年が上がるにつれて断る力が下がる傾向を示した。

(4) 「正当な権利」尺度

いじめ認知(3)と性別(2)の分散分析では、いじめ認知群、性別の要因の主効果が有意であった($F(2, 2889)=45.324, P<.01, F(1, 2889)=20.832, P<.01$)。いじめ認知群の要因の主効果が有意であることから、Tukey法による多重比較を行ったところ、H群>M群>L群の全ての水準間に5%水準で有意な差が認められた。なお、いじめ認知と性別の交互作用は有意であった($F(2, 2889)=2.988, P<.05$) (図3)。そのため、単純主効果の比較を行ったところ、いじめ認知群においては、H群とM群で男>女の5%水準で有意な差が認められた。性別においては、男子はH群>M群>L群の全てにおいて、女子ではH群>M群、H群>L群で5%水準で有意な差が見られた。

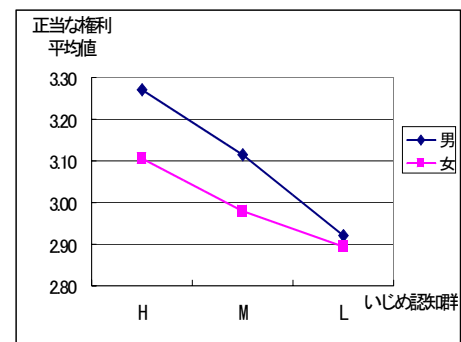


図3 正当な権利といじめ認知 性別

また、いじめ認知(3)と学年(3)の分散分析では、いじめ認知群、学年の要因の主効果が有意であった($F(2, 2887)=38.903, P<.01, F(2, 2887)=23.375, P<.01$)。そのため、Tukey法による多重比較を行ったところ、いじめ認知群の要因では、H群>M群>L群の全ての水準間に、学年の要因では、4学年>5学年>6学年の全ての水準間に5%で有意な差が認められた。

以上の結果から、いじめ認知H群ほど正当な権利を主張できる傾向にあり、L群ほどその傾向は下がった。男女別では、男子はH群ほど正当な権利を主張することができ、女子はH群が特に主張できる傾向にあった。また、男子の方が女子よりも、H群で正当な権利を主張できる傾向にあった。学年別では、各学年ともにH群ほど正当な権利を主張することができる傾向にあり、4学年がその傾向が高かったが、学年が上がるにつれて、正当な権利を主張する傾向が下がることがわかった。

3 いじめ認知群別と攻撃性下位尺度の関連

いじめ認知の高低と性別、学年別との関係を検討するために、いじめ認知得点に基づいて被調査者をL群、M群、H群の3群に分け分析を行った。攻撃性尺度各下位尺度の群別の平均と標準偏差を表3に示した。

攻撃性尺度下位尺度の得点を従属変数として、いじめ認知得点(L, M, H)、性別(男, 女)を独立変数とする、いじめ認知(3)と性別(2)の分散分析と、いじめ認知得点(L, M, H)、学年(4学年, 5学年, 6学年)を独立変数とする、いじめ認知(3)と学年(3)の分散分析を実施した。分散分析の結果は以下の通りである。

(1) 「不表出性攻撃」尺度

いじめ認知(3)と性別(2)の分散分析では、いじめ認知群、性別の要因の主効果に有意な差は見られなかった($F(2, 2889)=0.300, n. s., F(1, 2889)=0.101, n. s.$)。なお、いじめ認知と性別の交互作用は有意傾向が見られた($F(2, 2889)=3.159, P<.05$) (図4)。そのため、単純主効果の比較を行ったところ、群間差による有意差は見られなかった。また、いじめ認知(3)と学年(3)の分散分析では、いじめ認知群の要因の主効果に有意な差は見られなかった($F(2, 2887)=0.203, n. s.$)。また、学年の要因の主効果は有意であった($F(2, 2887)=3.436, P<.05$)。そのため、Tukey法による多重比較を行ったところ、4学年>5学年の水準間に5%

水準で有意な差が認められた。

以上の結果から、学年別では、4学年で群別に関係なく不表出性攻撃が高まる傾向にあり、次いで、5学年のH群ほど不表出性攻撃が高まる傾向があることがわかった。

(2) 「表出性攻撃」尺度

いじめ認知(3)と性別(2)の分散分析では、いじめ認知群、性別の要因の主効果が有意であった(F(2, 2889)=15.076, P<.01, F(1, 2889)=77.705, P<.01)。性別の要因では、男子の方が女子より有意に高く示された。いじめ認知群の要因の主効果が有意であることから、Tukey法による多重比較を行ったところ、L群>H群、L群>M群の水準間に5%水準で有意な差が認められた。また、いじめ認知(3)と学年(3)の分散分析では、いじめ認知群、学年の要因の主効果は有意であった(F(2, 2887)=16.580, P<.01, F(2, 2887)=3.205, P<.05)。そのため、Tukey法による多重比較を行ったところ、いじめ認知群の要因では、L群>M群、L群>H群の水準間に、学年の要因では6学年>4学年のみに、5%水準で有意な差が認められた。

以上の結果から、いじめ認知L群ほど表出性攻撃は高まり、H群ではその攻撃性は低い傾向がある。男女別では、男子の方が女子よりも高い傾向にあった。学年別では、6学年が4学年よりも表出性攻撃の傾向が高く、L群ほどその傾向が強いことがわかった。

(3) 「関係性攻撃」尺度

いじめ認知(3)と性別(2)の分散分析では、いじめ認知群、性別の要因の主効果が有意であった(F(2, 2889)=33.575, P<.01, F(1, 2889)=5.861, P<.05)。性別の要因では、男子の方が有意に高い傾向が見られた。いじめ認知群の要因の主効果が有意であることから、Tukey法による多重比較を行ったところ、L群>M群>H群の全ての水準間に5%水準で有意な差が認められた。また、いじめ認知(3)と学年(3)の分散分析では、いじめ認知群、学年の要因の主効果は有意であった(F(2, 2887)=33.999, P<.01, F(2, 2887)=4.337, P<.05)。そのため、Tukey法による多重比較を行ったところ、いじめ認知群の要因ではL群>M群>H群の全ての水準間に、学年の要因では、4学年<5学年、4学年<6学年の水準間に5%水準で有意な差が認められた。

以上の結果から、男女ともに、いじめ認知L群ほど関係性攻撃は高くなる傾向にあった。男女差では、男子の方がその傾向が強かった。学年別では、4学年が最も低く、5学年と6学年の差はほとんど見られなかった。しかし、L群ほど学年が上がるにつれて関係性攻撃が高まる傾向にあった。

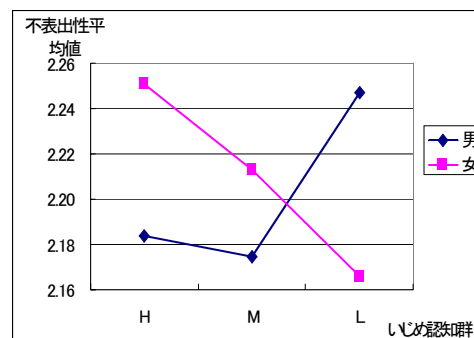


図4 不表出性攻撃といじめ認知 性別

表3 攻撃性尺度各下位尺度の群別の平均と標準偏差

	男								
	4 学年			5 学年			6 学年		
	L群	M群	H群	L群	M群	H群	L群	M群	H群
【被調査者数】	140	148	185	182	160	186	199	143	128
不表出性攻撃	2.32 (0.73)	2.22 (0.71)	2.25 (0.79)	2.19 (0.63)	2.17 (0.63)	2.17 (0.75)	2.24 (0.63)	2.13 (0.67)	2.10 (0.70)
表出性攻撃	2.53 (0.77)	2.33 (0.70)	2.31 (0.77)	2.44 (0.70)	2.40 (0.66)	2.34 (0.71)	2.53 (0.67)	2.45 (0.65)	2.33 (0.67)
関係性攻撃	1.94 (0.62)	1.74 (0.51)	1.63 (0.54)	1.93 (0.68)	1.85 (0.55)	1.71 (0.60)	1.95 (0.60)	1.80 (0.55)	1.67 (0.54)

	女								
	4 学年			5 学年			6 学年		
	L群	M群	H群	L群	M群	H群	L群	M群	H群
【被調査者数】	123	168	188	137	189	176	145	161	137
不表出性攻撃	2.18 (0.71)	2.24 (0.71)	2.29 (0.75)	2.10 (0.59)	2.18 (0.60)	2.22 (0.68)	2.22 (0.58)	2.23 (0.63)	2.23 (0.61)
表出性攻撃	2.20 (0.78)	2.14 (0.66)	2.03 (0.73)	2.22 (0.78)	2.17 (0.63)	2.11 (0.65)	2.37 (0.68)	2.19 (0.60)	2.16 (0.70)
関係性攻撃	1.76 (0.66)	1.72 (0.59)	1.61 (0.55)	1.75 (0.57)	1.77 (0.52)	1.70 (0.52)	1.94 (0.58)	1.82 (0.56)	1.69 (0.52)

4 アサーションといじめ認知、攻撃性との関連

いじめ認知群別、性別、学年別、攻撃性群別によるアサーションの差を検討するために、攻撃性得点に基づいて被調査者を低得点者(L群)、中得点者(M群)、高得点者(H群)の3群に分け分析を行った。

アサーション尺度得点を従属変数として、いじめ認知得点(L, M, H)、攻撃性得点(L, M, H)を独立変数とする、いじめ認知(3)と攻撃性(3)、学年(4学年, 5学年, 6学年)、攻撃性(L, M, H)を独立変数とする、学年(3)と攻撃性(3)の分散分析を実施した。

(1) いじめ認知と攻撃性

いじめ認知と攻撃性の平均点と標準偏差を表4に示した。

いじめ認知(3)と攻撃性(2)の分散分析で

は、いじめ認知群、

攻撃性の要因の主効果が有意であった($F(2, 2618)=51.963, P<.01$, $F(2, 2618)=35.006, P<.01$)。そのため、Tukey法による多重比較を行ったところ、いじめ認知群の要因ではH群>M群>L群の全ての水準間に、攻撃性の要因では、L群>M群>H群の全ての水準間に5%水準で有意な差が認められた。

以上の結果から、いじめを認知しているほどアサーションは高まり、いじめ認知が低くなるとアサーションも低くなる傾向があることがわかった。また、攻撃性では、アサーションが高いほど攻撃性も低く、逆に、アサーションが低いほど、攻撃性は高い傾向が見られた。

(2) 学年と攻撃性

学年と攻撃性の平均点と標準偏差を表5に示した。

学年(3)と攻撃性(3)の分散分析では、

学年、攻撃性の要因

の主効果は有意であった($F(2, 2661)=23.034, P<.01$, $F(2, 2661)=46.867, P<.01$)。そのため、Tukey法による多重比較を行ったところ、学年の要因では4学年>5学年, 4学年>6学年の水準間に、攻撃性の要因ではL群>M群>H群の全ての水準間に5%水準で有意な差が認められた。

以上の結果から、4学年はアサーションが高い傾向にあり、攻撃性の群でも大きな差は見られないが、5学年と6学年では攻撃性が小さいほどアサーションが高い傾向であることがわかった。逆に攻撃性が大きいほど、アサーションは低い傾向であることがわかった。

V 研究のまとめ

子どもたちが「何をいじめと思うのか」については、目に見えて明らかに被害が及ぶものをいじめと認知しており、その行為がいじめなのかどうなのか判断できないものは、いじめと認知していない傾向にあった。

また、性別と学年の分散分析の結果では、6学年のいじめ認知傾向が低く、特に男子の方が低い傾向が見られた結果から、いじめと判断しにくい行為をどのように認識しているかが重要になってくる。椎名薫(2007)や森田洋司(1994)が言うように、学年が上がるにつれていじめ認知が下がるのは、いじめを正当化したり、偽装化したりするようになる可能性がある。小学校高学年から思春期にさしかかるこの時期に、きちんとしたいじめについての認知が必要になってくると考える。

いじめ認知とアサーションとの関連では、いじめを認知している傾向が高い子どもは、アサーションができており、いじめを認知していない子どもはアサーションが低い傾向が見られた。しかし、学年別で見ると、4学年のアサーションは4つの下位尺度ともに、いじめ認知の各群とも高い傾向が見られたのだが、学年が上がるにつれて、「断る力」や「正当な権利」を発揮することが下がっていく傾向が見られた。これは、「児童期ではしだいに自己中心性を脱し、客観的、論理的思考ができるようになってくるという思考能力の発達と対人関係の枠組みの広がりによって、個性化と社会化が進展していく」(川島一夫, 1998)ということからも、他者を意識し始め、自分の個性を見つめる発達段階にあるため、学級内や友人関係の間であっても次第に「断る力」を発揮することや「正当な権利」を主張することが下がっていくものと考えられる。このことから、

表4 いじめ認知と攻撃性の平均と標準偏差

攻撃性 いじめ認知	L群			M群			H群		
	H群	M群	L群	H群	M群	L群	H群	M群	L群
【被調査者数】	347	279	224	321	335	280	260	265	316
アサーション	101.49 (14.85)	97.80 (14.16)	91.97 (17.37)	95.91 (14.59)	93.37 (14.49)	89.69 (15.00)	94.65 (16.08)	90.32 (16.19)	87.82 (15.26)

表5 学年と攻撃性の平均と標準偏差

攻撃性	4学年			5学年			6学年		
	L群	M群	H群	L群	M群	H群	L群	M群	H群
【被調査者数】	294	285	290	323	359	281	239	313	286
アサーション	99.10 (16.26)	96.38 (15.00)	94.70 (14.69)	96.72 (15.35)	92.77 (14.41)	88.89 (16.95)	97.35 (15.71)	90.74 (14.62)	88.10 (15.68)

5 学年，6 学年の段階でいじめの認知とともに「断る力」，「正当な権利」についてのプログラムなどを行う必要がある。

いじめ認知と攻撃性との関連では，いじめを認知している傾向が下がると，表出性攻撃では4 学年よりも6 学年の方が高く，関係性攻撃では5 学年，6 学年で高い傾向にあり，特に男子の方が女子よりもその傾向が見られた。これらの結果から，学年が上がるにつれて，男子は，対人関係において暴力的な行動として表れる表出性攻撃をいじめと認知しており，関係を利用した仲間はずれなどの行為としての関係性攻撃についてもいじめと認知していることがわかる。しかし，女子は今回の調査で，関係性攻撃が男子よりも低いという結果から，関係性攻撃について女子はいじめと認知していない傾向が見られた。しかし，関係性攻撃については，「高学年女子に特に多く見られる」（坂井，2004）と述べていることから，仲間はずれやうわさ話などは，高学年女子に特有のいじめであるといえる。このことについて，三島は「男子に比べて女子の友人関係の方がより排他的であり，より親密的であると考えられる」と指摘し，「女子に多く見られる『いじめ』の形態である『関係を利用した攻撃』は，親しい友人間に見られる『いじめ』の形態と考えられる」と述べていることから（三島浩路，2004），仲間はずれにあっても1つのグループから抜けると他のグループに入るの難しいため，仲のよいグループでは，いじめと認知していないのではなかろうか。このことから，一見，仲の良さそうに見えるグループにおいて，いじめが行われていないか，より注意深い配慮が必要であると同時に，そういった友達関係の付き合い方についても指導が必要である。

いじめ認知とアサーション，攻撃性との関連では，いじめ認知が高いほどアサーションは高まり，アサーションが高いほどいじめを認知している傾向があり，いじめ認知とアサーションが適切に身につけていると，攻撃性は小さくなることがわかった。しかし，学年が上がるにつれて，アサーションが身につけていなければ，攻撃性は高くなる傾向が見られたので，学年に応じたアサーションを身につけさせることが必要である。

以上のことから，いじめをきちんと理解し，アサーションを身につけることがいじめ防止につながっていくのではないだろうか考える。

VI 本研究における課題

研究の結果からも明らかなように，いじめかどうか判断できない行為について，児童の発達段階に応じたいじめ認知プログラムを定期的に行う必要がある。また，アサーションの下位尺度「断る力」と「正当な権利」については，学年が上がるのと下がっていったことから，これら2つの下位尺度が下がる要因についての研究と，アサーションを身につけさせるために発達段階に応じたプログラムが必要であろう。攻撃性尺度においては，不表出性攻撃に有意な差が見られなかった。この攻撃は，敵意などの子どもたちの内なる攻撃であるため，表面には出にくいと考える。この項目に対しては，さらに項目の検討をして調査する必要がある。

<引用文献>

- 平木典子 1993 「アサーショントレーニング-さわやかな自己表現のために-」，P. 6，P. 15～P. 16，金子書房
岡田督 2001 「攻撃性の心理」，P. 5～P. 6，ナカニシヤ出版
川島一夫 1998 「発達を考えた児童理解・生徒指導-10歳までの教える生徒指導・10歳からの考えさせる生徒指導-」，P. 48，福村出版
三島浩路 2004 「友人関係における親密性と排他性-排他性に関連する問題を中心にして-」，P. 223～P. 231，名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学 Vol. 51

<参考文献>

- 青森県教育委員会 2007 青森県教育データブック
伊豆の国市立大仁中学校 2006 「特集『いじめゼロ』に向けて『咲き誇る』」平成18年12月13日発行
伊達美和 2001 「中学生のアサーションについての研究-性格・自尊感情・友人関係を中心にして-」
兵庫教育大学 平成13年度学位論文
北海道教育委員会 2007 「いじめに関する調査 報告書」
文部科学省 2007 「平成18年度『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』について」
坂井明子 2004 「小学生用P-R攻撃性質問紙の作成と信頼性，妥当性の検討」心理学研究 第75巻第3号
椎名薫 2007 「小学校でのいじめとその対応」『月刊生徒指導2007年2月号』学事出版
森田洋司・清永賢二 1994 「新訂版いじめ 教室の病い」金子書房