いじめ未然防止に生かせる小学校低・中学年用アセスメントツールの開発

－「いじめ未然防止プログラム」の利便性向上に関する研究－

心の教育総合センター　副　所　長　泉村　靖治
主任指導主事　寺戸　武志
指 導 主 事　福田　裕子

キーワード：　いじめ未然防止プログラム　アセスメントツール　小学校低・中学年

はじめに

いじめは、抑うつや自傷のリスク[1)]、不登校[2)]などとの関連だけでなく、長期的にも自尊感情の低下[3)]、学校不適応感[4)]、情緒的不適応、他者評価への過敏[5)]など様々な反応との関連が報告されており、児童生徒の心身に大きな影響を及ぼしていることがわかる。

文部科学省（2021a）によると、2020 年度の全国のいじめの認知件数は 517,163 件であり、いじめ防止対策推進法が施行された 2013 年度以降初めて減少に転じ、前年度より 95,333 件減少した[6)]。今回の減少について文部科学省（2021b）は、新型コロナウイルス感染症の流行によって生活環境が変化し、児童生徒の間の物理的な距離が広がったこと、日常の授業におけるグループ活動や、学校行事、部活動など様々な活動が制限され、子どもたちが直接対面してやり取りをする機会やきっかけが減少したことなどが影響しているためだとの見解を示しており、引き続き学校にいじめ問題への適切な対応を求めている[7)]。

当教育研修所心の教育総合センターは、いじめをしない、させない、見逃さないために児童生徒自身に育みたい 11 の資質・能力（以下、「11 の資質・能力」）として、『個々の児童生徒の力』（「ストレスマネジメント能力」「セルフコントロール能力」「自尊感情・自己効力感」「思いやり・他者理解」「コミュニケーション能力」「思いや考えの表現力」）と、『学級全体の力』（「仲間づくり・絆づくりに資する力」「自治集団づくりに資する力」「規律性」）を抽出した[8)]。また、「11 の資質・能力」の醸成をねらいとした授業案集「授業プラン」、「11 の資質・能力」の定着に向けた取組例集「特別活動プラン」等からなる「いじめ未然防止プログラム」（以下、本プログラム）を作成し、当教育研修所の Web ページ上で公開している[9)]。さらに、「11 の資質・能力」のアセスメントツールである CoCoLo-34 や、本プログラムを実践する教員への支援ツールである教員用映像補助資料を追加する[10)]など、2021 年度現在でも本プログラムの利便性向上に向けて改善・加筆を継続している。

CoCoLo-34 は「11 の資質・能力」に関する 34 項目の質問に対する児童生徒の回答結果を、Web 上で取得できる専用の Excel プログラムに入力することで、「11 の資質・能力」の状況、強みや課題となる資質・能力が示されるとともに、この結果から推奨される「授業プラン」のタイトルが提示され、タイトルをクリックすると Web を通じて各授業案へアクセスできるようになっている。児童生徒自身に回答を求める CoCoLo-34 は、小学校５年生～高校３年生の児童生徒を対象とした調査において統計的に信頼性・妥当性の確認[11)]がなされており、小学校５年生～高校３年生までを適用範囲としている[12)]。その理由は、小学校低学年・中学年（以下、低・中学年）の児童では文章で書かれた質問項目の意図を理解しにくい場合があったり、質問項目に対して自分を客観的に評価して回答することが難しかったり、社会的望ましさによる影響を強く受けた表面上の回答をする可能性が否めなかったりなど、回答の信憑性に問題があると予測されるためである。そのため、現状では本プログラムを低・中学年に実施する場合に使用できるアセスメントツールはなく、教員の主観的・直感的な判断で「授業プラン」の選択、取組の評価がなされている。「11 の資質・能力」の状況について児童本人の回答ではなく、日々観察された状況や見立てからの教員による回答を用いるなど、他者評価等による低・中学年用のアセスメントツールの作成が求められる。

一方、吉川延代・今野義孝・会沢信彦（2012）は、いじめの経験者数は、被害に関しても加害に関しても小学校が最も多く、年齢が高くなるにつれて減少する傾向が見られたと報告している[3)]。文部科学省（2021a）によると、いじめ認知件数が最も多い校種は小学校で 420,897 件である[6)]。これは中学校の 5.2 倍、高等学校の 32.1 倍となっており、全いじめ認知件数の 81.4%を占めている。さらに、学年別では小学校２年生をピークに学年が上がるにつれて少なくなる傾向にあり、小学校の低・中学年だけで小・中・高等学校における全いじめ件数の 61.4%を占めており、いじめの半数以上が小学校の低・中学年で認知されている現状がわかる（図１）。いじめの認知件数が最も多い低・中学年に対して、「11 の資質・能力」を見立てるアセスメントツールがないという現状は、本プログラムの利便性にとって大きな課題となっている。

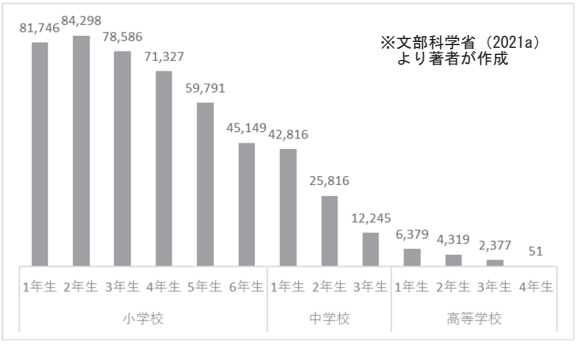


図１　学年別いじめ認知件数

これらより、本研究は「いじめ未然防止プログラム」に活用できる低・中学年用のアセスメントツール（以下、本アセスメントツール）を作成することを目的とする。本プログラムに本アセスメントツールを加えることで、本プログラムの利便性の向上が期待できる。成果物となる本アセスメントツールを作成するにあたり、次のように３つの研究を行うものとする。

CoCoLo-34 は小学校５年生以上でしか信頼性・妥当性が確認されておらず、同じ枠組みが低・中学年においても妥当であるかを確認する必要がある。また、本アセスメントツールは教員が評価する形式とするために「11 の資質・能力」を外から観察できる言動として項目化する必要がある。そこで、研究１では、小学校教員を対象としたインタビュー調査を実施し、低・中学年におけるいじめ未然防止のための「11 の資質・能力」の確認を行うとともに、インタビューで語られた「11 の資質・能力」を外から観察できる言動を項目案として整理し、これをもとに本アセスメントツールの試作版を作成する。研究２では、研究１で作成された試作版を用いて教員を対象に調査を実施し、結果をもとに信頼性・妥当性を検証し、尺度を作成する。さらに、研究３において、本尺度を用いて試行実施し、本アセスメントツールのデザイン等を提案する。最後に、完成した本アセスメントツールを用いた実践の在り方について考察する。

１　【研究１】試作版の作成

(1)　目的

いじめ未然防止の観点から①低・中学年における「11 の資質・能力」の有用性を確認するとともに、②その資質・能力を測定できる質問紙（試作版）の項目を作成する。

(2)　方法

ア　調査方法

後述する倫理的配慮を前提として、第２著者がインタビュアーとなり、協力者１名に対して 40 分程度の半構造化面接が実施された。面接の内容は協力者及びその所属長の許可のもとに録音された。

イ　協力者

学校現場で相応の職務経験を有していること、できる限り広域から協力者を得ることを考慮し、当教育研修所が実施する中堅教諭等資質向上研修に参加した公立小学校教員に対して紙面にて本調査への協力者を募った。自発的に本調査への参加を申し出た者のうち、低・中学年の担任経験がある 19 名（男性 12 名、女性７名）に協力を依頼した。

ウ　実施時期

令和２年 12 月中旬～令和３年２月上旬に実施された。

エ　内容

いじめに関するインタビュー調査として予め６つの設問が用意され、半構造化面接が実施された。本稿ではそのうち、「児童や集団にどんな資質・能力が身についていればいじめを防止できる、または深刻化せずに済むと思いますか」「その資質・能力が身についている、あるいは身についていない児童や集団にはどんな特徴的な言動が見られますか」の２点の設問について考察された。

オ　倫理的配慮

自発的に参加を申し出た 19 名の協力者及び各々の所属長に対して、電話及び書面にて調査項目の内容、所要時間、録音の実施、実施場所などとともに、本調査は途中で止めたり、回答を拒否したりしても構わないこと、所属名・名前等の情報は一切公表しないこと、本調査で得られたデータは当センターのいじめに関する研究以外に使用しないことを説明した後に、書面にて研究参加への賛同者からの承諾を得て実施された。

カ　分析の過程

録音データをもとに逐語録が作成された。著者と臨床心理学及び教育社会心理学を専門とする２名の大学教員によって、逐語録から①低・中学年に育みたい資質・能力、②その資質・能力が身についている（あるいは身についていない）特徴的な言動の２点について関連する語りが抽出され、次に KJ 法[13] の手法を用いてこれらの分類が試みられた。これらの結果をもとに、低・中学年に対するいじめ未然防止のための資質・能力の枠組みの確認と試作版の質問項目の作成がなされた。

(3)　結果

ア　低・中学年に育みたい資質・能力

「児童や集団にどんな資質・能力が身についていればいじめを防止できる、または深刻化せずに済むと思いますか」との質問に対して得られた 19 名の協力者の回答をまとめたところ、回答理由として 49 の語りの内容が抽出され、全ての内容を「11 の資質・能力」として分類することができた（**表１**）。

イ　育みたい資質・能力に見られる特徴的な言動

「その資質・能力が身についている、あるいは身についていない児童や集団にはどんな特徴的な言動が見られますか」との質問に対して得られた 19 名の協力者の回答を「11 の資質・能力」ごとにまとめたところ、合計 222 の語りが抽出された。次に、この抽出された語りの内容をもとに、著者と臨床心理学並びに教育社会心理学を専門とする大学教員らによって、それぞれの資質・能力を外から観察できる特徴的な言動が整理された。さらに、この整理された特徴的な言動を、質問項目として使用するのに相応しい表現に修正し、質問紙の試作版（以下、試作版）の作成時に用いる「参考項目」としてまとめられた（**表２**）。

(4)　考察

ア　低・中学年に育みたい資質・能力

19 名の協力者から得られた語りの内容をまとめたところ、「11 の資質・能力」全ての資質・能力に分類される内容であることが確認された。教員が低・中学年の児童に対するいじめ未然防止のために育みたいと考える資質・能力は、寺戸武志・堀井美佐（2015）でまとめられた小・中・高校生対象の結果[8] と同様、ある特定の資質・能力に集約されるものではなく、これら「11 の資質・能力」を包括的に育む必要性があると考えられていることが示唆された。この結果より、本研究で作成するアセスメントツールにおいても、「11 の資質・能力」全てを対象とすることが妥当であると結論づけた。

イ　試作版の質問項目の作成

上述の考察より、低・中学年のいじめ未然防止に資する資質・能力の枠組みは CoCoLo-34 における「11 の資質・能力」と同様であると確認されたことから、本結果でまとめられた「参考項目」に加えて、原尺度となる CoCoLo-34 の質問項目の内容を加味して試作版の質問項目の作成を行うことで、本プログラムに付属するアセスメントツールとしての整合性がより高まると考えられた。そこで、著者と臨床心理学並びに教育社会心理学を専門とする大学教員２名とで協議し、本アセスメントツールの目的、低・中学年の言動の特徴、教員の答えやすさ、他者評価によるニュアンスの違いを鑑みて試作版の質問項目の作成が行われた。

表１　いじめ未然防止のために低・中学年に育みたい資質・能力

No.	資質・能力	協力者	理由として語られた内容
1	ストレスマネジメント能力	G	この自尊感情を高めるためにどんなことをしていったらいいかなというと、やっぱりストレスが高いんであれば低くしてあげないといけない。
2		K	このストレス社会において、やっぱり小さいのも抱えているから、小さいうちからやっておかなあかんのかなというので。
3		S	おうちで、すごくイライラを積んで学校に来て発散する子もたくさんいますので、そんなときに、友達に対して解消するんじゃなくて、友達誘って外で遊んですっきりするっていうような経験を積んであげたいなと思ってます。
4	セルフコントロール能力	D	やっぱり自分のコントロールができないお子さんに、相手に暴力っていうパターンがよく見られますし、もうなりふり構わず荒れるっていうパターンもあります。
5		G	何かしらその子の感情が攻撃的になったりしている場合があるから。
6		J	自分をコントロールする力があったら、その力を今つけていたら、大人になったときにすごくいいんだよみたいな。
7		P	もちろん思いやりとかコミュニケーション能力とか、表現力とかも思うんですけれども、何か、これらの土台になるところが、セルフコントロール能力や自尊感情じゃないかなあというふうに思う。
8	自尊感情・自己効力感	A	それが育ってないと、ほかの人には目が行かないかなって感じ。どうせ自分なんてって思ってる子は、自分をそういうふうに見ちゃってたら、人を大事にできないと思うんです。自分を大事にされた経験があるから、それを返していけるのかなと思うので、そういう意味で自尊感情、必要かなと。
9		B	自尊感情がない子が、やっぱり加害者側になってるのをよく見受けるなというのをすごい思いますね。自分の居場所があるって思ってくれたら他人を攻撃することはなくなるのかな、減るんじゃないかなっていうのは常に思ってますね。
10		E	何かそれはすごく女の子で揉めるときはよく感じでいたことで、やっぱり自分の自尊感情が低いのか、どうしても比較でしか自分の価値を感じられない子は、弱い子に当たってしまうのかなって思ったことはあります。
11		F	やっぱり自尊感情が低い子とか自分に自信がない子は、他者に思いやりも持てないやろうし、まずこの自尊感情を高めることで自信を持って何でもできるっていうのがとっても大事かなと思います。自尊心がある程度高まると、相手のこととかも考えられるようになる。
12		G	加害者の立場の子というのも、満たされてなかったり自尊感情が低い場合が多いと思うんですよ。
13		H	いじめたりしている子というのは、今まで育ってきた中で、なかなか自分のことを愛してもらえなかったりとかが多い傾向にあるんじゃないかな。いじめをしている側は、自尊感情を高めるというのが、一番必要なのかなとは。低学年を見ていたら、自分を見てほしい。自分に気付いてほしいみたいなところで、それがいいほうに使えればいいんですけど、悪いほうに、その力を使って人に嫌なことをするみたいなこともありますが。
14		P	もちろん思いやりとかコミュニケーション能力とか、表現力とかも思うんですけれども、何か、これらの土台になるところが、セルフコントロール能力や自尊感情じゃないかなあというふうに思う。
15		Q	やっぱり自分が親から認められているとか、友達に認められているっていうのが必要。
16	道徳性	A	道徳性は、自分をセーブするブレーキみたいなもんやと思います。
17		N	道徳心があったらそういうウイルスごっこみたいなのもせーへんのかな。
18	思いやり・他者理解	A	思いやりがあれば、暴力や暴言にいかないと思うんですよ。
19		D	被害児童に「大丈夫？」とか、「今の何とかちゃん悪くないやんな」とか、何か寄り添ってくれるような声かけもしてほしいという旨はお話するようにしてます。
20		F	（理由は語られず）
21		K	大切なので、いいことをしていたら、それも十分に価値づけして褒めてたりしています。
22		L	相手に寄り添うもしくはそれを聞くっていうコミュニケーションをとれると思いやりにも繋がっていくかなと。
23		M	やっぱりみんなで仲良くするというかそういう集団づくりとか、相手の子への思いやりや優しさっていうのは一番やっていってるようなとこじゃかなとは思うんですけど。
24		N	思いやりがあったら、そんなことが出てこうへんかなとか。
25		Q	思いやりや他者理解に繋がると思うんですけれども、自分されたらそれ絶対イヤやん、そういう子に限って自分がされたら人一倍怒るとか、逆にねっていうことがあるのにその子にはどうしてもしてしまうっていうことが多くあった。
26		S	多様性を認めることのできる思いやりの心っていう。みんな同じだと安心するんじゃなくて、みんな性格や感性が違うから、交流が楽しいとか、考えが深まるとか、学び合いができるとか、そういうことを知って欲しいなと思うんです。
27	コミュニケーション能力	H	毎日の生活を見てたら、普通の人たちは、コミュニケーション能力とかが足りてなくて、自分は思いやりを持ってやっているけれども、相手がそう思ってなくて、もめるみたいなところで。
28		J	パーンと言ってしまうんじゃなくて、相手の気持ちを聞くとかいうのが、あまりできてないし、振り返ってもピンときてなくて、言えてなかったから。
29		L	相手に寄り添うもしくはそれを聞くっていうコミュニケーションをとれると思いやりにも繋がっていくかなと。
30		M	（理由は語られず）
31		O	相手との距離の取り方が大切。
32	思いや考えの表現力	H	周りがもうちょっと言える力があれば、1対多数なので、されてる側のほうが圧倒的に多いので、みんなで協力するじゃないですけど。
33		K	（理由は語られず）
34		M	ロで言えないので手が出てしまうっていうかね。話し合えばいいけども、やっぱまだ幼いので。言葉の発達の方もまだまだボキャブラリも足りてないので。
35		P	表現力っていうのは、確かにセルフコントロール能力や自尊感情とは別のところで必要なんで。
36		S	おかしいと感じたときに、おかしいって発言できる力を育てたいなと思います。
37	相談支援を求める力	B	誰かを頼ればいいっていう。抱え込まずにっていうのもすごい大事かな。
38		D	言えないお子さんが苦しんでるのも今まであったので、家だと言える、あるいは、もう家でも言わずに、本当にもう駄目になる直前でやっと吐き出すお子さんもいて、ここにとっても、これぐらいもしかしたら言うことじゃないんかもっていう我慢の仕方があって、いや、そこは言っていいんだよっていうのを話しますね。
39		I	先生と子供の信頼というか、困ったことがあったら、担任としては言ってほしいなというのもあるし。助けを求める力というのも子供たちには、持っておいてほしいなというのは思います。
40	仲間づくり・絆づくりに資する力	E	みんなクラスが一つになって、クラスとして一緒に成長していこうっていう気持ちがあれば、仲間外れとかをする子とかも減るだろうし、何かあんなことしてたから嫌じゃなくて、そんなことしてたら駄目だよって、自分から注意してあげて、一緒に高まっていけるような、そんな力がもう少しあればいいのかなと思います
41		G	たとえそういう事案が起こったとしても、温かいクラスであったりとか、やっぱり気持ちを大事にしてくれるようなクラスであれば、ほかの友達が止めたりとか。何をもって温かいクラスかというのを具体的に子供に落とし込んだときのほうが、割とその回復しやすい。クラスとしても。事案単体としても。
42		I	加害者と被害者がいたとして、何か起きても、それこそ周りの子もいてて、ただの傍観者にならずに、きちっとそれを教えてくれたりとか、そこで止めてくれたりとか。僕たちが知らないところで多分、自分もいつも担任をしながら思うんですけれども。
43		M	やっぱりみんなで仲良くするというかそういう集団づくりとか、相手の子への思いやりや優しさっていうのは一番取り組んでいるとこかなとは思うんですけど。
44		O	友達をふやして人間関係を広げるという力。
45	自治集団づくりに資する力	B	自分たちでいい・悪いをちゃんと判断して、声を上げていけるクラス・集団。悪いことは悪いって指摘したり、それを集団として許さないっていうような意識づくりっていうのは低学年からできるんじゃないかな。
46		C	担任の先生がいるときはしっかりやるけど、担任の先生がいないと崩れちゃうとか。先生が変わったら、また変わっちゃうとか。先生がいなくてもできるようになってほしいですね。
47		R	もっと根本的なところを変えようと思ったのは、村意識が強いだけに、その村意識をどういうふうな自治集団にしていくかをもうちょっと方向付けちゃったら、もっと今みたいなことはなかったのかなって。
48	規律性	K	「とにかく『幾つ』と言われているうちに、きちんと『あかんもんはあかん』というのは指導しなさい。」というのは先輩から言われたので、時間を守るとか、他人に暴力を振るわないとかいう規律性。
49		R	規律性が乱れてきたら、そういうふうないじめが出てくるので、ここを緩めると駄目なんですけど、ここがしっかり整ったら何とか進むんですけど。

表２　協力者の語りから得られたアセスメントツールの「参考項目」

協力者の語りから抽出された参考項目					
ストレスマネジメント能力	・授業中落ち着きがなくじっとしてられない	思いやり・他者理解	・困っている子に積極的に適切な援助ができる	規律性	・授業開始の挨拶の時に、しっかりと礼ができる
	・嫌なことがあったときに一呼吸置いて考えてから行動することができる		・周りをよく見ており、困っている子をよくみつけることができる		・授業と休み時間のけじめがつけられる
	・嫌な気持ちを押し込めたり爆発させたりせずに、うまく発散できる		・誰も見ていなくても奉仕的な行動をすることができる		・先生の指示がなくても給食の準備ができる
	・嫌なことがあってもうまく受け流すことができる		・分け隔てなく誰に対しても優しく接することができる		・友達の良い行動や悪い行動を先生に報告できる
	・嫌なことがあったときに、それを大人に話すことができる		・「そんなんもわからないの？」などと人を小馬鹿にするような発言をする		・落ち着いて座って話を聞くことができない
	・休み時間には積極的に外遊びや運動をしている		・相手の立場に立って考えることができる		・廊下を走ったり、奇声をあげたり、机の周りにゴミが多かったりなど、生活態度に落ち着きがない
	・周りの目を必要以上に気にしている	コミュニケーション能力	・「ありがとう」「ごめんなさい」が素直に言える		・友達に注意するときにダメな理由も説明している
セルフコントロール能力	・話を聞いてもらえる友達がいる		・誰に対しても笑顔で挨拶や返事ができる		・周りへの注意の発言によって余計に騒がしくなることがある
	・思い通りにいかないと、すぐに泣いたり、怒ったり、物に当たったりする		・友達の言うことをじっくりと聞くことができない		・次の授業の準備を先にするなど見通しをもった行動ができる
	・嫌だと思ったら大声で相手を制しようとする		・素晴らしいと思った人に自然と拍手を送ることができる		・時間や期限などを守ることができる
	・すぐに手や足がでる		・友達づきあいがうまい		・先生が教室から離れても約束事をまもることができる
	・冷静に順序立てて振り返りや話し合いができる		・友達をつくるのが苦手	道徳性	・物語の登場人物の立場になって考えたり気持ちを共感することができる
	・自分もできていないのに他人の失敗や行動を批判する		・相手の気持ちを考えずにパッと余計なことを言ってしまう		・友達のいいところを見つけて素直に褒めることができる
	・和やかに落ち着いて生活できている		・何事も1から10まで説明しないとわからない		・姿勢が良い
	・けじめがよく、行動の切替が早い	思いや考えの表現力	・相手のことを思いやらずにストレートに拒否する		・嘘をつかない
自尊感情・自己効力感	・苦手だと思うことはやる前から諦めようとする		・嫌だという思いをうまく伝えられずに受入れてしまう		・ダメなことは「やめよう」と相手に言うことができる
	・日頃、笑顔でいることが少ない		・自分の思いや考えを相手にわかりやすく伝えることができる		・時と場所をわきまえずにおしゃべりをする
	・「あほ」「ばか」など他者を傷つけるような言葉をよく発する		・物静かで自分の思いや考えをあまり表現しない		・「あほ」「ばか」など人権に関わるような言葉に敏感に反応できる
	・「どうせ自分なんて」「どうせ無理だ」など自分を否定するような発言をしない		・周りに流されることなく、自分の意見を表明することができる	相談支援を求める力	・なんでも先生に言ってきたり頼ることができる
	・自分のいいところをすぐに言える		・もめごとを仲裁することができる		・困っている友達に「どうしたの」と声をかけられる
	・人の良いところをみつけるのがうまい	仲間づくり・絆づくりに資する力	・休み時間には友達と遊んでおりあまり教室にはいない		・周りの大人に、自分が何に困っているかを言葉で伝えることができる
	・好きなことに自信をもって取り組める		・係活動や掃除に熱心に取り組もうとする雰囲気がある		・困っていることをお家の人や先生に話さずに抱え込むことがある
	・他の子のために何かをしてあげようとする		・行事などで周りに対して賞賛したり勇気づけたりするような前向きな言葉かけをする		・お家の人には何でも相談することができている
	・授業に積極的に取り組んでいる		・学級会に「こんなクラスにしたい」という思いをもって協力的に関わっている		
		自治集団づくりに資する力	・みんなで何かをやろうとしているときに後ろ向きな発言をしたり、頑なに参加しようとしなかったりする		
			・班での活動で協力的に関わろうとすることができる		
			・班での話し合いで、自分と周りの意見の違いに折り合いをつけることができる		
			・登下校中など、先生のいないところでトラブルを起こすことがある		
			・自ら時計を見て行動することができる		
			・周りに声かけができたり、注意したりすることができる		

「ストレスマネジメント能力」は、寺戸武志・秋光恵子・松本剛（2019）による CoCoLo-34 の作成において、問題焦点型対処のみで構成されていた[12]が、今回、教員の語りから得られた「『ストレスマネジメント能力』が身についている、あるいは身についていない児童に特徴的な言動」の多くは情動焦点型対処に関する記述であった[14]。低・中学年の児童は、発達段階的に事象を理論的・構成的に捉えることが難しい場合が多いと考えられることから、ストレスの対処を問題そのものの解決等によって行うのではなく、情動へのアプローチによって対処を行うという傾向は容易に理解できるため、この結果は妥当なものだと考えられる。そこで、試作版の質問項目については、問題焦点型対処に関する項目として CoCoLo-34 から１つ（「嫌なことがあってもどうすればよいかを考えることができる」）、情動焦点型対処に関する項目として「参考項目」から協議して作成した３つ（「嫌なことがあっても気持ちを切り替えることができる」「嫌な気持ちを押し込めたり爆発させたりせずに、うまく発散できる」「嫌なことがあっても、前向きに行動することができる」）を採用し、情動焦点型対処の項目を多く取り入れることとした。

「自尊感情・自己効力感」については、児童生徒による自記式である CoCoLo-34 は「今の自分にだいたい満足している」「自分には良いところが、いくつかある」「自分には人にじまんできることが、いくつかある」の３項目で構成されており、いずれも自身の認知的側面を問う項目となっている。そこで、試作版については、外から観察できる行動的側面を問う項目とするため、「参考項目」から「『どうせ自分なんて』『どうせ無理だ』など自分を否定するような発言がある」「好きなことに自信を持って取組むことができる」「自分の良いところをすぐに言える」の３項目を採用することとした。

「仲間づくり・絆づくりに資する力」についても CoCoLo-34 では「私のクラスは、みんな仲がいい」「私のクラスは、とても居心地がよい」による認知的側面からなる２項目であるため、「参考項目」をもとに協議して「そのクラスの児童は、みんな仲良く遊んでいる」「そのクラスの児童はみんなで行事を楽しんでいる」の行動的側面を問う２項目を採用することとした。

これらのように各項目の内容を精査した結果、CoCoLo-34 の項目からは 20 項目、本結果の「参考項目」か

らは３項目、協議をして両者からより適切と思われる文言に修正を加えられたものが８項目作成され、試作版の質問項目として合計 31 項目がまとめられた（表３）。

表３　「参考項目」と CoCoL-34 を参考に作成された試作版の項目

No.	カテゴリ	資質・能力	質問項目案	選考方法
1	自分を支える力	ストレスマネジメント能力	嫌なことがあっても、気持ちを切り替えることができる	協議により
2			嫌なことがあっても、どうすればよいかを考えることができる	CoCoLo-34より
3			嫌な気持ちを押し込めたり爆発させたりせずに、うまく発散できる	協議により
4			嫌なことがあっても、前向きに行動することができる	協議により
5		セルフコントロール能力	ちょっとしたことで、怒ったりすねたりしない	CoCoLo-34より
6			人から注意や批判をされたときに、怒ったりすねたりしない	CoCoLo-34より
7			友だちからいやなことを言われたときに、すぐにカッとなったりしない	CoCoLo-34より
8		自尊感情・自己効力感	「どうせ自分なんて」「どうせ無理だ」など自分を否定するような発言がある	参考項目より
9			好きなことに自信をもって取り組むことができる	参考項目より
10			自分の良いところをすぐに言える	参考項目より
11	他者と関わる力	思いやり	困っている人がいたら、助けている	CoCoLo-34より
12			ひとりぼっちの子がいたら、声をかけている	CoCoLo-34より
13			困っている子に対して声掛けなどの援助を行っている	協議により
14		道徳性	友だちが悪いことをしようとしているときに、止めようとする	CoCoLo-34より
15			友だちのしていることを良くないと思ったときに、注意する	CoCoLo-34より
16			人に対する暴力や暴言を見たときに、やめさせようとする	CoCoLo-34より
17	他者へ働きかける力	コミュニケーション能力	相手に迷惑をかけたときに、素直に謝る	CoCoLo-34より
18			自分が間違っていたときに、素直に認める	CoCoLo-34より
19			人に助けてもらったときに、素直に「ありがとう」と言う	CoCoLo-34より
20		思いや考えの表現力	友だちから何かを頼まれたり、誘われたりしたときに、断りたくてもうまく断れない	CoCoLo-34より
21			いやなことをされたときに、相手に「やめて」と言えない	CoCoLo-34より
22			自分の考えが相手と違っているかもしれないときに、自分の考えを言えない	CoCoLo-34より
23		相談・支援を求める力	ひとりで解決できないときに、大人に相談する	協議により
24			つらいことや困ったことがあったときに、誰かに助けてもらおうとする	CoCoLo-34より
25			どうすればいいか迷ったときに、大人に相談する	協議により
26	学級全体の力	仲間づくり・絆づくりに資する力	そのクラスの児童は、みんな仲良く遊んでいる	協議により
27			そのクラスの児童は、みんなで行事を楽しんでいる※	協議により
28		自治集団づくりに資する力	そのクラスの児童は、学級や班での活動にみんな協力している	CoCoLo-34より
29			そのクラスの児童は、お互いに注意しあえる	CoCoLo-34より
30		規律性	そのクラスの児童は、決められたことを守っている	CoCoLo-34より
31			そのクラスの児童は、授業中と休み時間のけじめがある	CoCoLo-34より

※No.27は研究2の確認的因子分析により削除された項目

２　【研究２】信頼性・妥当性の確認

(1)　目的

研究１で作成した試作版の信頼性・妥当性を検証する。

(2)　方法

ア　調査方法

協力者に対して試作版を用いた質問紙調査が実施された。

イ　協力者

学校現場で相応の職務経験を有していること、できる限り広域から協力者を得ることを考慮し、当教育研修所が実施する中堅教諭等資質向上研修に参加した公立小学校教員に質問紙調査に対する協力を依頼し、231 名（男性 88 名、女性 139 名、不明４名）から回答が得られた。

ウ　実施時期

令和３年７月下旬～８月上旬に実施された。

エ　内容

本研究の成果物となるアセスメントツールは、対象となるクラスの「11 の資質・能力」に関する全体的な傾向を把握することを目的としている。そこで『個々の児童生徒の力』については、各々の資質・能力が身についている児童がクラスの中にどの程度存在すると回答者が感じているのか、『学級集団の力』については、各々の資質・能力によって期待できるクラスの様子を回答者がどの程度感じているのかについて問う項目が設けられた。また、試作版の基準関連妥当性を調査するために、対象となるクラスにいじめに関連する

行動がどの程度見られるのか、また、いじめを傍観する雰囲気を回答者がどの程度感じるのかについて問う項目が設けられた。

具体的には、まず、フェイスシートの冒頭における、「以下の設問は全て、あなたが現在担当しているクラス（担任しているクラス、もしくは現在最も関わりの多い１クラス）についてお答えください」の教示の後、設問１で協力者の性別、年代、所属学年、立場等の属性に関する回答が求められた。設問２では、研究１で作成された試作版のうち、『個々の児童生徒の力』（表３：No.1～No.25）の25項目についてこのような児童が「３：多い」、「２：どちらでもない」、「１：少ない」の３件法で回答が求められた。設問３では、研究１で作成された試作版のうち、『学級集団の力』（表３：No.26～No.31）の６項目に関して、このような様子について「４：とてもそう思う」「３：まあまあそう思う」「２：あまりそう思わない」「１：全くそう思わない」の４件法で回答が求められた。設問４では、対象とするクラスのいじめの頻度が問われた。寺戸武志・松本剛・秋光恵子（2021）において低・中学年によくあるいじめとして示されている「からかい」「仲間外し」「悪口や暴言」「叩く・蹴るなどの暴力」「陰口」「もの隠し」「オンライン上のいじめ」を項目として採用し、各いじめの態様について「４：よくあった」「３：たまにあった」「２：ほとんどなかった」「１：全くなかった」の４件法で回答が求められた[15]。設問５では、対象とするクラスについていじめを傍観しやすい雰囲気が問われた。設問４の７つのいじめの態様それぞれに対して対象クラスの「知らんぷりする雰囲気」を「４：とても感じる」「３：やや感じる」「２：あまり感じない」「１：全く感じない」の４件法で回答が求められた。

オ　倫理的配慮

実施に際して、本調査は任意・無記名であることが口頭で示された後、回答は当センターのいじめに関する研究のみに使用されること、回答によって所属や個人名が特定されたり不利益が生じたりすることはないことが調査用紙冒頭に文章で示された。また、性別と年代については「回答しない」の項目が設けられた。

カ　分析の過程

試作版の因子的妥当性[16]を検討するために、設問２の25項目及び設問３の６項目について確認的因子分析が行われた[17]。次に、試作版の基準関連妥当性[16]を検討するために、設問２の25項目、設問３の６項目、いじめの頻度（設問４）、及びいじめを傍観する雰囲気（設問５）との相関[18]が求められた。また、試作版の信頼性を検討するためにクロンバックのアルファ係数[19]が算出された。なお、分析に際しては、逆転項目（表４：No.8,20,21,22）について反転処理が実施され、よりポジティブな回答が高得点となるように整理された[20]。

(3)　結果

ア　確認的因子分析

試作版の因子的妥当性を検討するために、原尺度となるCoCoLo-34によって想定された試作版の因子をもとに確認的因子分析が行われた。231名の回答者のうち、現在低・中学年を担当している教員125名の回答を抽出し、そこから属性に関する回答（設問１）に欠損値[21]があるものを除外した117名の回答について分析された。その結果、『個々の児童生徒の力』については、GFI=.820、AGFI=.763、CFI=.841、RMSEA=.057となり、GFI・AGFI・CFIともにやや低いものの許容される適合度（RMSEA）が示され、因子的妥当性は認められたと考えられる[22]。また、『学級全体の力』については、GFI=.924、AGFI=.823、CFI=.851、RMSEA=.143となり、RMSEAが0.1以上であることから当てはまりが良いとされる適合度とはみなされない結果となった。そこで、潜在変数に対するパス係数[23]が低かった「No.27：このクラスの児童はみんなで行事を楽しんでいる」の１項目を削除し、再度確認的因子分析を試みたところ、GFI=.975、AGFI=.926、CFI=.977、RMSEA=.065となり、許容される適合度が示され、１項目を除いた５項目による因子的妥当性が認められた。

イ　相関分析

231名の協力者のうち、現在低・中学年を担当している教員125名の回答を抽出し、そこから回答に１つでも欠損値があるものを除外した110名の回答について分析が行われた。設問３における対象クラスのいじ

めの頻度（以下、いじめ頻度）、設問４におけるいじめを傍観しようとする対象クラスの雰囲気の度合い（以下、いじめ傍観雰囲気）、確認的因子分析で一定の適合度が示された 30 項目による「11 の資質・能力」の各因子に含まれる項目の素点を合計した因子得点、及び『個々の児童生徒の力』『学級全体の力』それぞれに含まれる因子の因子得点を合計した合計得点についてそれぞれの相関係数が求められた（表４）。また、いじめ頻度の「仲間外し」「陰口」「もの隠し」「オンライン上のいじめ」の４項目と、いじめ傍観雰囲気の「叩く・蹴るなどの暴力」「もの隠し」「オンライン上のいじめ」の３項目についてはフロア効果[24]が見られたため、分析から除外された。

表４　いじめ頻度、いじめ傍観雰囲気、「11 の資質・能力」との相関

		【いじめ】からかい	【いじめ】悪口や暴言	【いじめ】叩く・蹴るなどの暴力	【傍観】からかい	【傍観】仲間外し	【傍観】悪口や暴言	【傍観】陰口	ストレスマネジメント能力	セルフコントロール能力	自尊感情・自己効力感	思いやり	コミュニケーション能力	思いや考えの表現力	仲間づくり・絆づくりに資する力	自治集団づくりに資する力	規律性	道徳性	相談・支援を求める力
因子合計得点	Pearson の相関係数	−.370**	−.390**	−.310**	−.297**	−.348**	−.261**	−.241*											
	有意確率（両側）	.000	.000	.001	.002	.000	.006	.011											
	度数	110	110	110	110	110	110	110											
個々の児童生徒の力合計得点	Pearson の相関係数	−.345**	−.368**	−.290**	−.238*	−.341**	−.211*	−.202*											
	有意確率（両側）	.000	.000	.002	.012	.000	.027	.034											
	度数	110	110	110	110	110	110	110											
学級全体のの力合計得点	Pearson の相関係数	−.312**	−.316**	−.260**	−.368**	−.242*	−.319**	−.271**											
	有意確率（両側）	.001	.001	.006	.000	.011	.001	.004											
	度数	110	110	110	110	110	110	110											
ストレスマネジメント能力	Pearson の相関係数	−.237*	−.378**	−.256**	−.180	−.296**	−.191*	−.193*	1										
	有意確率（両側）	.013	.000	.007	.059	.002	.046	.043											
	度数	110	110	110	110	110	110	110	110										
セルフコントロール能力	Pearson の相関係数	−.282**	−.264**	−.258**	−.050	−.055	−.191*	−.069	.394**	1									
	有意確率（両側）	.003	.005	.007	.607	.570	.046	.475	.000										
	度数	110	110	110	110	110	110	110	110	110									
自尊感情・自己効力感	Pearson の相関係数	.107	.115	.129	−.024	−.065	.090	.080	.132	.030	1								
	有意確率（両側）	.265	.232	.179	.807	.497	.352	.409	.170	.754									
	度数	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110								
思いやり	Pearson の相関係数	−.205*	−.105	−.160	−.348**	−.400**	−.154	−.284**	.243*	.005	.134	1							
	有意確率（両側）	.032	.274	.096	.000	.000	.107	.003	.011	.958	.162								
	度数	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110							
コミュニケーション能力	Pearson の相関係数	−.253**	−.219*	−.157	−.123	−.156	−.030	−.070	.515**	.354**	.182	.283**	1						
	有意確率（両側）	.008	.021	.101	.202	.104	.756	.465	.000	.000	.057	.003							
	度数	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110						
思いや考えの表現力	Pearson の相関係数	−.060	−.070	−.004	.238*	.140	.203*	.194*	−.143	.022	−.015	−.135	−.089	1					
	有意確率（両側）	.532	.466	.964	.012	.143	.033	.042	.136	.816	.874	.160	.353						
	度数	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110					
仲間づくり・絆づくりに資する力	Pearson の相関係数	−.274**	−.286**	−.300**	−.358**	−.312**	−.215*	−.282**	.403**	.217*	.238*	.386**	.323**	−.101	1				
	有意確率（両側）	.004	.002	.001	.000	.001	.024	.003	.000	.023	.012	.000	.001	.293					
	度数	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110				
自治集団づくりに資する力	Pearson の相関係数	−.041	−.016	.053	−.275**	−.112	−.236*	−.166	.219*	.114	.162	.252**	.272**	−.203*	.354**	1			
	有意確率（両側）	.671	.869	.579	.004	.245	.013	.083	.021	.237	.091	.008	.004	.034	.000				
	度数	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110			
規律性	Pearson の相関係数	−.341**	−.353**	−.281**	−.247**	−.146	−.287**	−.189*	.343**	.315**	.081	.292**	.385**	.050	.600**	.215*	1		
	有意確率（両側）	.000	.000	.003	.009	.127	.002	.048	.000	.001	.401	.002	.000	.602	.000	.024			
	度数	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110		
道徳性	Pearson の相関係数	−.080	−.137	−.086	−.347**	−.362**	−.287**	−.284**	.243*	.164	.199*	.369**	.224*	−.214*	.182	.538**	.075	1	
	有意確率（両側）	.409	.152	.371	.000	.000	.002	.003	.011	.088	.037	.000	.019	.025	.057	.000	.436		
	度数	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	
相談・支援を求める力	Pearson の相関係数	−.282**	−.289**	−.230*	−.104	−.209*	−.106	−.110	.234*	.167	.060	.147	.297**	−.024	.249**	.144	.116	.174	1
	有意確率（両側）	.003	.002	.016	.282	.028	.273	.253	.014	.081	.536	.126	.002	.807	.009	.134	.228	.068	
	度数	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110

※相関係数は「**」は1%水準,「*」は5%水準で有意であることを示している（有意である箇所を網掛けにより表示）

(ｱ)　いじめ頻度

『個々の児童生徒の力』及び『学級全体の力』のそれぞれの合計得点と、「からかい」「悪口や暴言」「叩く・蹴るなどの暴力」の全てのいじめの頻度との間において、相関係数 r（以後、r）は−.260 から−.368 の値を示し、有意な負の相関が認められた[18]。資質・能力別に見ると、「ストレスマネジメント能力」（r=−.237〜−.378）、「セルフコントロール能力」（r=−.258〜−.282）、「仲間づくり・絆づくりに資する力」（r=−.274〜−.300）、「規律性」（r=−.281〜−.341）、「相談・支援を求める力」（r=−.230〜−.289）は「からかい」「悪口や暴言」「叩く・蹴るなどの暴力」の全てのいじめの頻度との間の負の相関が有意であった。「思いやり」は「からかい」との間の負の相関（r=−.205）、「コミュニケーション能力」は「からかい」「悪口や暴言」との間の負の相関（r=−.219〜−.253）がそれぞれ有意であった。「自尊感情・自己効力感」「思いや考えの表現力」「自治集団づくりに資する力」「道徳性」には、いじめ頻度との間に有意な相関は見られなかった。

(ｲ)　いじめ傍観雰囲気

『個々の児童生徒の力』及び『学級全体の力』の合計得点と、「からかい」「仲間外し」「悪口や暴言」「陰口」の全てのいじめ傍観雰囲気との間において、r は−.202 から−.368 の値となり、有意な負の相関が確認された。資質・能力別に見ると、「仲間づくり・絆づくりに資する力」（r=−.215〜−.358）及び「道徳性」（r=−.284〜−.362）といじめ傍観雰囲気の「からかい」「仲間外し」「悪口や暴言」「陰口」の全てとの間で負の相関が有意であった。「ストレスマネジメント能力」は「仲間外し」「悪口や暴言」「陰口」（r=−.191〜.−296）と、「セルフコントロール能力」は「悪口や暴言」（r=−.191）と、「思いやり」は「からかい」「仲間外し」「陰口」（r=−.284〜−.400）と、「自治集団づくりに資する力」は「からかい」「悪口や暴言」（r=−.236〜−.275）と、

「規律性」は「からかい」「悪口や暴言」「陰口」（r=-.189～-.287）と、「相談・支援を求める力」は「仲間外し」（r=-.209）との間でそれぞれ負の相関が有意であり、「思いや考えの表現力」は「からかい」「悪口」「陰口」との間で正の相関（r=.194～.298）が有意であった。「自尊感情・自己効力感」「コミュニケーション能力」はいじめ傍観雰囲気との間に有意な相関は見られなかった。

ウ　信頼性の検討

試作版の信頼性を検討するために、クロンバックのアルファ係数が算出された。その結果、『個々の児童生徒の力』はα=.852、『学級全体の力』はα=.714 となり、それぞれのカテゴリにおける内的整合性が認められる値となり、信頼性が確認された[19)]。

(4)　考察

統計的な手法を用いて試作版の信頼性と妥当性の検討が行われた。確認的因子分析において、『個々の児童生徒の力』では想定された８因子 25 項目で、『学級全体の力』では想定された６項目から１項目を削除した３因子５項目で許容される適合度が示され、これらの 11 因子 30 項目の因子的妥当性が確認された。また、『個々の児童生徒の力』と『学級全体の力』のアルファ係数が算出され、信頼性が認められる値が得られた。

一方、いじめ頻度といじめ傍観雰囲気との相関係数から、『個々の児童生徒の力』『学級全体の力』ともに有意な負の相関が示され、これらの力が身についていると思われる児童の多さと、いじめ頻度の少なさ、いじめを傍観する雰囲気の弱さとの相関が示唆され、試作版の基準関連妥当性は認められたといえる。

資質・能力別に相関を見てみると、全ての資質・能力が全てのいじめ頻度及びいじめ傍観雰囲気とに相関があるわけではなかった。例えば、「自治集団づくりに資する力」や「道徳性」はいじめ頻度との間に相関はないが、いじめ傍観雰囲気との間に負の相関が見られた。逆に「コミュニケーション能力」はいじめ頻度との間には相関が見られたが、いじめ傍観雰囲気との間には相関が見られなかった。寺戸・堀井（2015）では、いじめ未然防止のためには「11 の資質・能力」を包括的に育むことが望まれるとされ、「11 の資質・能力」それぞれの醸成をねらいとした授業案やアセスメントツールが開発されている[8)]。今回の結果は、低・中学年においてもいじめの頻度を減らしたり、いじめを傍観する雰囲気を弱めたりするためには、同様に「11 の資質・能力」の包括的な醸成が求められることが示唆されたといえよう。

ただし、「自尊感情・自己効力感」に関しては、いじめ頻度・いじめ傍観雰囲気の両因子得点との間に有意な相関は見られなかったため精査が必要であった。「自尊感情・自己効力感」は、いじめ頻度・いじめ傍観雰囲気ともに全ての項目と負の相関の見られた「仲間づくり・絆づくりに資する力」（r=.217）や、いじめ傍観雰囲気の全ての項目に負の相関の見られた「道徳性」（r=.199）との正の相関が有意であったり、「コミュニケーション能力」や「自治集団づくりに資する力」との間にも正の相関の有意傾向[18)]が見られたりしていたことから、これらの他の資質・能力を通して間接的に関連していると考えることができると結論づけた（表４）。

一方、「思いや考えの表現力」は、いじめ傍観雰囲気との間に正の相関が見られており、自分の思いや考えを表現できる児童が多いほど、いじめを傍観する雰囲気が高まるという結果になった。この結果は、「表現力」をいじめに対して「やめなよ」と言えるなどの仲裁者としての表現力ではなく、加害者や観衆としての表現力を意味していると教員が捉えているために生じた可能性がある。加害者や観衆の表現力が高まると、傍観者が仲裁者として機能するようになるという方向性が阻害されるようになるため、その結果がいじめ傍観雰囲気との正の相関となって表れたものではないかと考えられるからである。ただ、そのように仮定すると、同時にいじめ頻度も高まる結果が生じることが予測されるが、今回の分析結果では「思いや考えの表現力」といじめ頻度との間に相関は見出せておらず、「思いや考えの表現力」に関する結果に関しては今後さらに検討を続ける必要がある。また、今回の試作版 30 項目のうち逆転項目となっているものが４項目含まれているが、「思いや考えの表現力」の因子を構成する３項目は全てこの逆転項目となっている。このことが回答に影響を与えたとも考えられるため、今後、質問項目の再検討の観点からも更なる検証が必要だと考えられる。

３　【研究３】アセスメントツールのデザインの検討

(1)　目的

研究２で信頼性・妥当性が確認された 11 因子・30 項目の尺度（以下、本尺度）に基づき質問紙を作成して、小学校教員からの回答を求め、得られた回答結果の考察を行う。また、考察をもとにアセスメントツールのデザインを検討する。

(2)　方法

ア　調査方法

担任・専科などの立場で低・中学年のクラスを担当している教員を対象に、１クラスにつき２名の教員に質問紙への回答が求められた。回答に際しては、互いに相談せず自身の考えを記述することが求められた。

イ　協力者

小学校４校の低・中学年の担任教員 34 名（男性 13 名、女性 20 名、不明１名）と、それぞれのクラスに関わりを持つ教員 34 名（男性５名、女性 28 名、不明１名）の計 68 名に対して協力を依頼した。学校の選定に当たっては、地域と学校規模に偏りがないように配慮された。

ウ　実施時期

令和３年 10 月下旬～11 月上旬に実施された。

エ　内容

フェイスシートの冒頭における「以下の設問は全て、特定の１クラスについてお答えください。同じクラスについて回答する先生方は、互いに相談したり見せ合ったりせずに個々でお答えください。」の教示の後、設問１では、協力者の性別、年代、回答するクラス、このクラスとの関わり等の属性に関する回答が求められた。設問２では、本尺度のうち、『個々の児童生徒の力』の 25 項目についてこのような児童が「５：多い」、「４：やや多い」「３：半数ほど」「２：やや少ない」、「１：少ない」の５件法で回答が求められた。設問３では、本尺度のうち、『学級集団の力』の５項目に示された様子について「４：とてもそう思う」「３：まあまあそう思う」「２：あまりそう思わない」「１：全くそう思わない」の４件法で回答が求められた。

また、各項目に該当する児童の多少に関係なく、各項目で示された言動が及ぼすクラスへの影響に関する教員の認知を問うために、設問２と設問３の 30 項目について、それぞれの項目がそのクラスの強みとなっていると感じるものには「○」、課題となっていると感じるものには「×」を任意に回答する欄が設けられた。

オ　倫理的配慮

各所属長へ、電話及び書面にて調査項目の内容、所要時間、使用目的などとともに、本調査への協力は任意であること、所属名・名前等の情報は一切公表しないこと、本調査で得られたデータは当センターのいじめに関する研究以外に使用しないことが事前に説明された。依頼に当たっては、各教育事務所・市町教育委員会に調査実施の承諾を得た後、各所属長へ書面にて依頼し、承諾を得た上で実施された。

カ　分析の過程

回答者ごとに「11 の資質・能力」の各因子に含まれる項目の値を合計し、この合計得点の満点に対する得点率の高さによって高得点（66%以上）・中得点（33%以上 66%未満）・低得点（33%未満）の３得点に整理された。次に、同一クラスの回答者２名ごとに整理された得点を比較し、一致している因子数が求められた。これらの結果をもとに、本尺度を用いた適切なアセスメントの在り方について検討された。

(3)　結果

回答した 34 ペアにおける２名の回答者の回答が一致した因子数の平均値は 11 因子中 6.9 因子であった。一致した因子数とペアの数とを比較した結果、11 因子全てが一致したペアはなく、おおよそ７割のペア（34 ペア中 23 ペア）が 63.6%（11 因子中７因子）以上一致しており、おおよそ９割のペア（34 ペア中 30 ペア）が 45.5%（11 因子中５因子）以上一致していた（図２）。

(4)　考察

ア　一致した因子数について

本尺度を用いて、同じクラスに対する２名の評価を比較したところ、一致した因子数の平均値は 6.9 因子であり、おおよそ７割のペアが 11 因子中７因子以上一致した。換言すれば平均して11因子中４因子程度は一致していなかったという結果でもある。本調査からは、同じクラスを対象とした評定が６割を少し超える内容については一致するものの、一方では、教員個々によって、あるいはその立場によって見方や評価が一致しない項目についても 1/3 を少し超える程度は見出されることが示されたといえる。

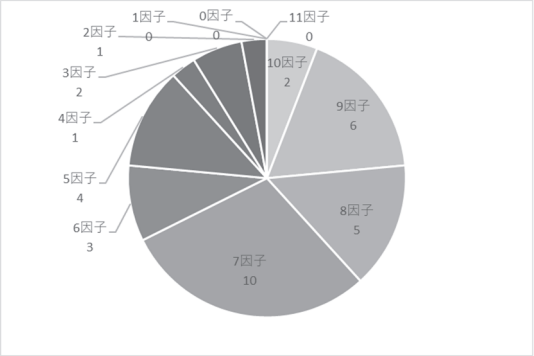


図２　回答の一致因子数とペアの数

クラスとの関わりの深さの程度や評価者の見方・考え方に起因する差異が、同一集団に対する一定の評価結果の不一致を生むことは考え得ることである。例えば、担任であるからこそ目標を高く掲げるが故にクラスの現状を低く評価する傾向を示す場合もあれば、担任であるからこそ児童の良さを積極的に認めていきたいという思いが生じて高く評価する傾向を示す場合もあると思われる。また、同じクラスの子どもたちに対しても、１日の多くを共に過ごしているクラスの一員とも言える担任（内部評価者）による見方と、専科の教員や隣のクラスの担任等の外部からそのクラスに時々関わっている教員（外部評価者）の見方には相違があって当然のことといえる。

一致した因子数の平均値が 11 因子中 6.9 因子という数値は想定される範囲内の結果であるといえ、個別の評価結果としておおよそ妥当な結果だと考える。同時に、単独での評価結果を信用してしまわず、複数の評価結果を見比べながら表れた差異についての丁寧な精査・検討が必要なツールであるということを認識しておくことの重要性が示されたと思われる。

イ　アセスメントツールのデザイン

本研究の目的である成果物としてのアセスメントツールは、クラスの児童の「11 の資質・能力」の状況を見立てるためのツールであり、且つ適切な授業プランの選択や実施などの取組に生かしていけるものでなければならない。既存の CoCoLo-34 は児童生徒自身の自己評価によるものであるが、低・中学年の児童を対象とする本アセスメントツールは教員が回答する他者評価を用いるものである。そのため、本アセスメントツールからは、客観性を伴った児童の状況把握ができるわけではなく、その児童やクラスが教員にどう見えているのかという他者評価が得られるにすぎず、評価者の認知の偏りによる誤差が生じることを前提に利用することが肝要である。つまり、本アセスメントツールによって児童の状況を正しく見立てるためには、教員が多角的・多面的な視点で児童の様子を正確に捉えられていることが必須となる。

研究３の結果において、２名の回答者の回答が一致した因子数の平均値は 11 因子中 6.9 因子であった。一致しなかった因子については、どちらの教員の見立てが正しいのかというようなことではなく、どちらの回答もそれぞれの立場や視点からの見立てであり、むしろ、お互いが見えていない部分を補填する重要な示唆が内包されていると考えることが肝要となる。２名の回答の共通部分は、その結果をより妥当性が高いものと捉えることができる。一方、相違部分はお互いの盲点を補填し、より多角的・多面的な見立てを可能にするものと評価され、表れた差異についての丁寧な精査・検討が求められるところである。２名の評価結果の共通部分だけでなく相違部分も合わせて総合的にクラスの現状を把握する過程をも包含することが、他者評価によってアセスメントを行う本ツールの本来的な活用方法であるといえよう。

これらより、本アセスメントツールを用いるに当たっては、２名による評価を前提として使用することを基本とし、評価者間で結果を見ながら総合的な見立てを協議することを必須とする。２名の評価の共通点と相違点を視覚的に整理して明示し、クラスの現状把握を協議するための資料とすることができるよう、直感的でわかりやすい結果を示すシートが作成できるようなツールが適当であると考える。

４　【総合考察】アセスメントツールの内容と活用方法

(1)　アセスメントツールの提案

研究１から研究３の結果をもとにアセスメントツールが作成された。本アセスメントツールは「いじめ未然防止プログラム」に付属する CoCoLo-34 の低・中学年用という位置づけであることから、「CoCoLo-J」(Check list of 11 factors to Choose Lessons for bullying prevention with Junior students) と命名された。本アセスメントツールは、アンケート用紙（図４）と入力用 Excel プログラム、そして利用マニュアルを加えてパッケージされ、当教育研修所の Web ページ上で提供される予定である。入力用 Excel プログラムに２名の回答を入力すると、図５のようなインベントリーシートが表示される。CoCoLo-J はあくまで他者評価による見立てを整理したものであるという意味を踏まえ、「アセスメントシート」ではなく「インベントリーシート」という名称にしている[25)]。

インベントリーシートは、２名の回答結果による「11 の資質・能力」の得点がそれぞれ棒グラフで示され、２名の平均値が折れ線グラフで示される。また、回答された「強み」と「課題」が回答者ごとに各項目の横に示される。下段には、２名の因子得点の平均値の上位・下位それぞれ３つずつの資質・能力が表示され、その下には２名の「強み」「課題」の回答が一致した項目が記されるようにした。右下には２名の因子得点の平均値の下位３つに対応した「いじめ未然防止プログラム」の授業プランのタイトルが表示され、Web 環境上でそのタイトルをクリックすると該当するプランの授業案やワークシートが表示される機能を備えている。

(2)　CoCoLo-J の活用

ア　実施のタイミング

CoCoLo-J は CoCoLo-34 と同様に、「いじめ未然防止プログラム」の実践などの取組の前後に実施し、授業プランの選択やその取組の効果の評価に活用できるが、取組によって児童の資質・能力に何らかの変化が生じるだけでなく、それが言動に表れ、継続され、恒常的な変化として教員が感じ取れるまでにはある程度の時間を要する。そのため、他者評価によるアセスメントである CoCoLo-J の事後の実施については、短期的な取組の直後ではなく、長期的・継続的な取組の後など、ある程度の期間をおいた上で実施するべきであろう。

イ　インベントリーシートの見方

インベントリーシートのグラフの長さは、回答した教員が「その項目に関連する児童が多いと考えているか、あるいは少ないと考えているか」を表しており、「強み」と「課題」はその資質・能力が「このクラスの強みとなっていたり課題になっていたりしているか」に対する教員自身の考えを示している。これらを総合してクラスの状況を見立てる必要がある。

例えば、すぐにカッとなる児童は少数しか存在しないが、その少数児童がクラスに大きな影響力を与えているような状況の場合には、「友だちから嫌なことを言われたときに、すぐにカッとなったりしない」という項目には「多い」（棒グラフが長い）と回答するといった、一見肯定的に見える回答結果になる場合がある。この例のように、棒グラフの長さとクラスの「強み」や「課題」が一致しない場合もあり、グラフ（児童の多さ）と「強み」「課題」（集団に対する影響）の両方の結果、さらにはクラスの実態を考え合わせて、今後の対応の在り方を検討する必要がある（図３）。

<グラフと「強み」「課題」とを合わせた考察の例>

①グラフは比較的長いが、含まれる項目に「課題」が表記されている
（状況例）その資質・能力に課題のある一部の児童のクラスへ与える影響力が大きい
（対応例）課題のある一部の児童への個別の対応

②グラフは比較的短いが、含まれる項目に「強み」が表記されている
（状況例）その資質・能力が高い一部の児童のクラスへ与える影響力が大きい
（対応例 1）その一部の児童を生かした学級経営
（対応例 2）その一部の児童が辛い思いをしたり埋もれてしまったりしないような配慮

③グラフは比較的長く、含まれる項目に「強み」が表記されている
（状況例）その資質・能力が高い児童が多いことが、そのクラスの「強み」となっている
（対応例）その「強み」を軸とした学級経営

④グラフは比較的短く、含まれる項目に「課題」が表記されている
（状況例）その資質・能力が低い児童が多いことが、そのクラスの「課題」となっている
（対応例 1）その資質・能力を高めるための具体的な取組を実施
（対応例 2）全体への取組（「授業プラン」の実施等）だけでなく、日常的な個別への働きかけの徹底や工夫

図３　インベントリーシートによる考察の例

設問１　①このクラスに次のような児童はどれくらいいますか。右欄の5～１より１つ選んで○をつけてください。
②また、これらの様子が現在、そのクラスの「強み」となっていると感じるものがあれば「○」を、課題となっていると感じるものがあれば「×」 を右欄に記入してください（いくつでも構いません）。

質問番号	児童の様子	①このような児童が… 多い・やや多い・半数ほど・やや少ない・少ない 5　4　3　2　1	②そのクラスの… 強み○　課題× （どちらでもないは空欄）
1	嫌なことがあっても、気持ちを切り替えることができる	4	
2	ちょっとしたことで、怒ったりすねたりしない	4	
3	「どうせ自分なんて」「どうせ無理だ」など自分を否定するような発言がある	2	
4	困っている人がいたら、助けている	5	
5	友だちが悪いことをしようとしているときに、止めようとする	3	
6	相手に迷惑をかけたときに、素直に謝る	4	
7	友だちから何かを頼まれたり、誘われたりしたときに、断りたくてもうまく断れない	3	
8	ひとりで解決できないときに、大人に相談する	3	
9	嫌なことがあっても、どうすればよいかを考えることができる	4	
10	人から注意や批判をされたときに、怒ったりすねたりしない	4	
11	好きなことに自信をもって取り組むことができる	4	強み
12	ひとりぼっちの子がいたら、声をかけている	3	
13	友だちのしていることを良くないと思ったときに、注意する	4	
14	自分が間違っていたときに、素直に認める	4	
15	嫌なことをされたときに、相手に「やめて」と言えない	2	
16	つらいことや困ったことがあったときに、誰かに助けてもらおうとする	4	
17	嫌な気持ちを押し込めたり爆発させたりせずに、うまく発散できる	4	
18	友だちから嫌なことを言われたときに、すぐにカッとなったりしない	4	
19	自分の良いところを言える	4	
20	困っている子に対して声掛けなどの援助を行っている	5	
21	人に対する暴力や暴言を見たときに、やめさせようとする	4	
22	人に助けてもらったときに、素直に「ありがとう」と言う	5	
23	自分の考えが相手と違っているかもしれないときに、自分の考えを言えない	2	課題
24	どうすればいいか迷ったときに、大人に相談する	3	
25	嫌なことがあっても、前向きに行動することができる	3	

設問２　①このクラスについて、あなたは次のような様子をどの程度に感じていますか。右欄の4～１より１つ選んで○をつけてください。
②また、これらの様子が現在、そのクラスの「強み」となっていると感じるものがあれば「○」を、課題となっていると感じるものがあれば「×」を右欄に記入してください（いくつでも構いません）。

質問番号	クラスの様子	①このような様子について… 4 とてもそう思う　3 まあまあそう思う　2 あまりそう思わない　1 全くそう思わない	②そのクラスの… 強み○　課題× （どちらでもないは空欄）
1	このクラスの児童は、みんな仲良く遊んでいる	3	
2	このクラスの児童は、学級や班での活動にみんな協力している	3	強み
3	このクラスの児童は、決められたことを守っている	3	
4	このクラスの児童は、お互いに注意しあえる	3	
5	このクラスの児童は、授業中と休み時間のけじめがある	3	

図４　「CoCoLo-J」のアンケート用紙（記入例）

「いじめ未然防止プログラム」の活用に生かせるアンケート

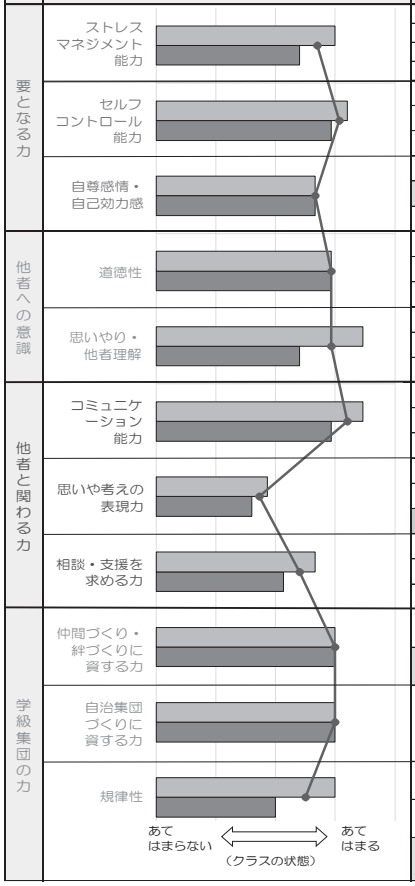
実施日：2021年9月24日

「CoCoLo-J」インベントリーシート

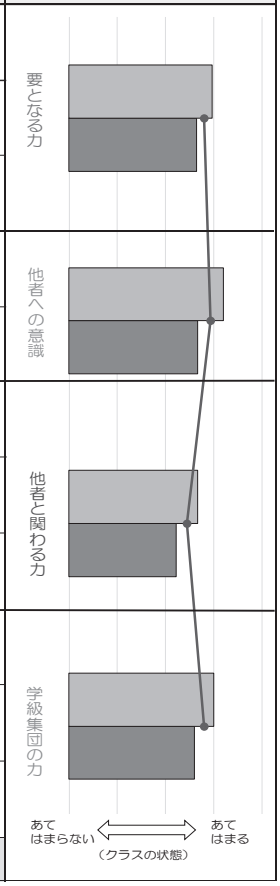
研修市立こころ小学校　　2年生　1組

教員Ａ：　兵庫　花子
教員Ｂ：　加東　太郎

1. 回答の結果



強みと課題 教員Ａ	強みと課題 教員Ｂ	質問番号	質問
		1	嫌なことがあっても、気持ちを切り替えることができる
		9	嫌なことがあっても、どうすればよいかを考えることができる
		17	嫌な気持ちを押し込めたり爆発させたりせずに、うまく発散できる
		25	嫌なことがあっても、前向きに行動することができる
		2	ちょっとしたことで、怒ったりすねたりしない
		10	人から注意や批判をされたときに、怒ったりすねたりしない
		18	友だちから嫌なことを言われたときに、すぐにカッとなったりしない
		3	「どうせ自分なんて」「どうせ無理だ」など自分を否定するような発言をしない
強み		11	好きなことに自信をもって取り組むことができる
		19	自分の良いところを言える
		5	友だちが悪いことをしようとしているときに、止めようとする
	強み	13	友だちのしていることを良くないと思ったときに、注意する
		21	人に対する暴力や暴言を見たときに、やめさせようとする
	強み	4	困っている人がいたら、助けている
		12	ひとりぼっちの子がいたら、声をかけている
		20	困っている子に対して声掛けなどの援助を行っている
		6	相手に迷惑をかけたときに、素直に謝る
		14	自分が間違っていたときに、素直に認める
		22	人に助けてもらったときに、素直に「ありがとう」と言う
		7	友だちから何かを頼まれたり、誘われたりしたときに、うまく断ることができる
		15	嫌なことをされたときに、相手に「やめて」と言える
課題	課題	23	自分の考えが相手と違っているかもしれないときに、自分の考えを言える
		8	ひとりで解決できないときに、大人に相談する
		16	つらいことや困ったことがあったときに、誰かに助けてもらおうとする
		24	どうすればいいか迷ったときに、大人に相談する
		1	このクラスの児童は、みんな仲良く遊んでいる
強み	強み	2	このクラスの児童は、学級や班での活動にみんな協力している
		4	このクラスの児童は、お互いに注意しあえる
		3	このクラスの児童は、決められたことを守っている
	課題	5	このクラスの児童は、授業中と休み時間のけじめがある



（グラフについて）棒グラフは個々の資質・能力に当てはまる項目の合計得点の割合、折れ線グラフは２名の平均値をそれぞれ示しています。

2. このクラスの強み

Ⅰ 身についている児童が比較的多い資質・能力（平均値より）

1 コミュニケーション能力

2 セルフコントロール能力

3 仲間づくり・絆づくりに資する力

Ⅱ 「強み」と感じている資質・能力（一致分）

・ このクラスの児童は、学級や班での活動にみんな協力している

3. このクラスの課題

Ⅲ 身についている児童が比較的少ない資質・能力（平均値より）

1 思いや考えの表現力

2 相談・支援を求める力

3 規律性

Ⅳ 「課題」と感じている資質・能力（一致分）

・ 自分の考えが相手と違っているかもしれないときに、自分の考えを言える

4. 「授業プラン」

Ⅴ 推奨される「授業プラン」（平均値より）

1　思いや考えの表現力

「いっしょに遊ぼう」

「おねがい」

「適切な表現方法」

2　相談・支援を求める力

「わたしのまわりには…」

「ねえ聞いて」

「自らの課題や問題を解決する」

3　規律性

「みんなのきもち」

「あだな」

「もしもの世界は良い世界？」

○上記は「Ⅲ 身についている児童が比較的少ない資質・能力」の結果に対応する授業プランを表示しています。

○上から順に低・中・高学年用の授業プランを示していますが、該当学年でない授業プランもアレンジ次第で利用することができます。

Ⅰ・Ⅲは上記折れ線グラフのそれぞれ上位・下位の３つの資質・能力を表示しています（児童の多さ）。Ⅱ・Ⅳはそれぞれ「強み」・「課題」の回答が２名で一致した項目を表示しています（集団に対する影響）。これらを総合的に見て、クラスの今の状況の分析や、今後の対応策の検討に役立ててください。

図５　「CoCoLo-J」インベントリーシート（表示例）

これらに留意し、回答した２名の教員らで相補的な視点による協議を行い、クラスの状況を多角的・多面的に見立て、効果的な取組を選択、実践していくことが望まれる。

ウ　教員のスキルアップ

CoCoLo-J を構成する 30 の項目には、低・中学年用に特設された「11 の資質・能力」に関連する言動の特徴が示されており、教員は回答を進めることで、その言動の特徴を通じてクラスの状況を再確認することができる。この回答による再確認の作業自体が、いじめ未然防止を念頭に置いたクラス経営で身につけたい資質・能力の理解を深めたり、それらに関連した特徴的な言動を具体的にイメージできたりするとともに、教員自身のこれまでの指導の振り返りとこれからの指導の方針を考察しやすくすることに繋がるのではないだろうか。加えて、同クラスについて回答したもう１名の教員と協議することで、児童や集団を見る視野が広がったり、教員同士の協働性に繋がったりすることも期待できる。本プログラムのねらいによる児童への直接的な効果だけでなく、こういった教員自身のスキルアップを通した児童への間接的な効果について、今後の検証が望まれる。

５　成果と課題

本研究は、「いじめ未然防止プログラム」に活用できる低・中学年用のアセスメントツールを作成することを目的として３つの研究が行われた。

研究１では、アセスメントツール作成のための「参考項目」の抽出を行い試作版が作成された。研究２では、研究１で作成された試作版を用いて実施したアンケート結果をもとに確認的因子分析と相関係数、及びアルファ係数の算出を行い、信頼性・妥当性が確認された 11 因子 30 項目からなる本尺度が作成された。そして研究３において、本尺度を用いて試行実施した結果から本アセスメントツールのデザインが考察された。これら３つの研究成果をもとに「いじめ未然防止プログラム」の活用に生かせるアセスメントツール CoCoLo-J が作成され、実施のタイミングやインベントリーシートの見方等における留意点について考察された。

本プログラムは「11 の資質・能力」を育むことをねらいとした「授業プラン」や「特別活動プラン」といった実践ツールに加え、「CoCoLo-34」のアセスメントツール、教員用映像補助資料の実践者支援ツールを追加して、学校が活用しやすいような発展が続けられている。今回「CoCoLo-J」が追加されたことにより、本プログラムの課題であった低・中学年のアセスメントが可能となり、より利便性が向上したものと考える。

今後の課題としては、実際に CoCoLo-J を活用した本プログラムの実践におけるいじめ未然防止の観点や利便性の観点からの効果検証を行っていく必要があるといえる。CoCoLo-J は CoCoLo-34 と違って他者評価によるものであったり、グラフ（児童の多さ）と「強み」「課題」（集団に対する影響）から総合的に判断する必要があったりすることから、教員自身の見立ての力や他教員との建設的な協議が行える環境などによる影響とその対応について研究を行っていく必要がある。また、研究２において示された「思いや考えの表現力」の因子といじめ頻度、いじめ傍観雰囲気との関連についても更なる検証が待たれる。「いじめ未然防止プログラム」の実践による効果や利便性向上に対する効果のエビデンスを示し、学校がより安心して利用できるパッケージツールとして発展させていきたい。

謝辞

研究１のインタビュー調査で御協力いただいた 19 名の教員の皆様、研究２の質問紙調査に御協力いただいた県内の 231 名の教員の皆様、研究３の実践研究で御協力いただいた４校の校長先生、教頭先生並びに教員の皆様、その他、一連の研究の推進に御支援いただきました教育事務所及び市町教育委員会の皆様、そして、本研究に多大なる御協力、御指導、御助言を賜りました兵庫教育大学大学院教授 松本剛様、同教授 秋光恵子様に心より感謝を申し上げます。

注)

1） 村山恭朗・伊藤大幸・浜田恵・中島俊思・野田航・片桐正敏・高柳伸哉・田中義大・辻井正次,「いじめ加害・被害と内在化／外在化問題との関連性」『発達心理学研究』,日本発達心理学会, 2015, 26(1), pp.13-22

2） 田中美子,「いじめ発生及び深刻化のシステム論的考察」『千葉商大論叢』,千葉商科大学, 2009, 47(1), pp.31-63

3） 吉川延代・今野義孝・会沢信彦,「いじめの被害―加害体験と自尊感情との関係－大学生を対象にした遡及的調査研究－」『人間科学研究』, 文教大学, 2012, 34, pp.169-182

4） 三島浩路,「小学校高学年で親しい友人から受けた『いじめ』の長期的な影響－高校生を対象にした調査から－」『実験社会心理学研究』, 日本グループダイナミックス学会, 2008, 47(2), pp.91-104

5） 香取早苗,「過去のいじめ体験による心的影響と心の傷の回復方法に関する研究」『カウンセリング研究』, 日本カウンセリング学会, 1999, 32 (1), pp.1-13

6） 文部科学省,『令和２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』, 2021a, https://www.mext.go.jp/content/20211007-mxt_jidou01-100002753_1.pdf （最終閲覧日 2021/12/23)

7） 文部科学省『令和２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の概要』, 2021b, https://www.mext.go.jp/content/20201015-mext_jidou02-100002753_01.pdf （最終閲覧日 2021/12/23)

8） 寺戸武志・堀井美佐,「いじめ未然防止プログラムの研究－実態調査を踏まえた実践的プログラムの作成－」『兵庫県立教育研修所研究紀要第 125 集』, 兵庫県立教育研修所, 2015, pp.1-12

9） 兵庫県立教育研修所心の教育総合センター,『いじめ未然防止プログラム』, 2015, https://www.hyogo-c.ed.jp/~kenshusho/07kokoro/ijimemizen/ （最終閲覧日 2021/12/23)

10） 寺戸武志・乗松宏美・藤原一平・増田美佳子,「いじめ未然防止教育の実践支援に向けて－聞き取り調査をもとにした『いじめ未然防止プログラム』の改善－」『兵庫県立教育研修所研究紀要第 126 集』, 兵庫県立教育研修所, 2016, pp.67-74

11） 信頼性とは、同じ対象に同じ調査を繰り返した際に一貫した結果が得られるかどうかの精度のこと。妥当性とは、調査の内容が測定したい目的に沿ったものかどうかの精度のこと。様々な尺度が作成される際、信頼性と妥当性の両方が高いことが求められる。

12） 寺戸武志・秋光恵子・松本剛,「学校におけるいじめ未然防止プログラムのための包括的測定尺度の改訂－信頼性・妥当性の検討と尺度の活用方法の考察－」『ストレスマネジメント研究』, 日本ストレスマネジメント学会, 2019, 15(1), pp.2-12

13） KJ 法とは、多くの情報を関連性の高い単位でグループ化し、分類、統合を進めることでグループを意味を持つ単位に集約させることができる発想法であり、東京工業大学名誉教授の川喜田二郎氏により考案された。

14） ストレスの対処方略は「問題焦点型対処」と「情動焦点型対処」の２つに大別することができる。「問題焦点型対処」は問題点を明らかにして解決策を考えたり、実行したりするなど問題に立ち向かう対処方略のこと。「情動焦点型対処」は友人に愚痴をこぼしたり、自分の趣味を楽しむ時間を持ったりするなどして、いわゆるストレス発散を行うような対処方略のこと。

15） 寺戸武志・松本剛・秋光恵子,「小学校低・中学年のいじめの態様と対応に関する考察－『いじめ未然防止プログラム』を活用した効果的な対応」『兵庫教育大学学校教育学研究』, 兵庫教育大学, 2021, 第 34 巻, pp.189-197

16） 妥当性にはいくつかの種類がある。因子的妥当性は、因子分析を行った結果が予め予測された通りの因子に分かれるかどうかを検討することで示される妥当性。基準関連妥当性は、測定されたものが、その測定結果と別の指標とにどの程度関連があるかによって判断される妥当性。

17） いくつかの質問への回答（変数）の背後にどのような共通した潜在変数（因子）が影響を与えているかを探る統計的な分析手法を因子分析（探索的因子分析）という。対して、確認的因子分析とは、すでにある因子モデルが別のデータにおいても当てはまるかどうかを確かめる分析手法。

18)　相関分析とは、２つの変数がどの程度同じような動きをするかという変数間の関係性を明らかにする統計的な分析手法。相関係数ｒと有意確率ｐを算出する。ｒは-1～+1の数値となり、絶対値が大きいほど強い相関を示す。ｒが正の値ならば「正の相関」といい、一方の変数の値が高くなるともう一方の変数の値も高くなるという関係性を表しており、ｒが負の値ならば「負の相関」といい、一方の変数が高くなるともう一方の変数は低くなるという関係性を表す。一方、ｐは、その結果が偶然に起こったものだと考えられる確率を示す。一般的にp<0.05ならばその結果は「有意である」、つまりその結果は偶然に起きたものとは言えないと解釈される。また、p<0.10ならば「有意傾向がある」と解釈される場合もある。

19)　尺度内の内的整合性を確かめる統計的手法の一つとして算出される値のこと。0≦α≦1の値となり、一般的にはα=0.7以上であれば内的整合性が認められ、信頼性が担保できると解釈される。

20)　一般的にポジティブな方向の回答が高得点となる質問紙の場合、ネガティブな方向の回答が高得点となる項目を逆転項目という。本稿では、回答された逆転項目の値を反転させて（反転処理)、ポジティブな意味が高得点になるように修正したデータで分析を行っている。

21)　無回答であったり、範囲外の数値等の不適切な回答がされてあったりするもの。

22)　GFI・AGFI・CFI・RMSEAはいずれも確認的因子分析で算出される指標。GFI・AGFI・CFIはいずれも0～1の値をとり、数値が大きいほど当てはまりの良いモデルとされる。RMSEAはモデルの適合度を示す指標であり、0に近いほどよいとされ、一般的に0.1を超えるモデルは適合度が良くないと解釈される。

23)　パス係数は、潜在変数（因子）がある質問項目にどの程度影響を与えているかを示す値。一般的に、パス係数が低い項目を削除するとモデルの適合度が高くなる。

24)　平均値から１SD（標準偏差）を引いた値が、データが取り得る値の下限を超えていること。回答が下限値に偏っていたり、正規分布していない可能性があったりするため、分析に使用すると正確な結果が得られない可能性がある。

25)　インベントリーとは目録という意味を有する。本研究で作成されたアセスメントツールでは、児童本人の回答を用いて計算された分析結果ではなく、回答者（教員）自身の回答結果が因子ごとに整理されたものが表示されるため、「インベントリーシート」とした。