

「学校におけるいじめ対応の在り方について」

－ いじめ防止対策推進法とその定義に基づいて －

主 幹・指導主事 佐野 和規
副主幹・指導主事 服部 有美
主 査・指導主事 榛原砂穂理
副主査・指導主事 小野 圭

キーワード 広範な定義 加害者指導 傍観者 いじめ予防 ネットいじめ

I 問題と背景

全国的にも山梨県においても、いじめに関するトラブルが後を絶たない状況が続いている。本センターの相談業務においても、いじめに関する対応は増加傾向にある。いじめに関する面接相談の件数は2018年度で前年比の1.1倍、電話相談は同じく1.3倍となっている。その中には、いじめが深刻化し、長期化している事例がいくつか見られた。保護者と学校の行き違いが生じている場合もあり相談対応にも苦慮するケースもある。

そのような背景として、いじめ防止対策推進法（以下、法）のいじめの定義や関連する施策に対する学校現場における誤解が一因として感じられた。このことは、総務省（2018）の勧告でも取り上げられ、全国的な課題であると言える。

このような実状を踏まえ、本センター教育相談研究グループは、3年かけていじめに関する研究を行ってきた。

研究1年目の2017年度は、学校現場の教員のいじめに対する意識や対応について、657名の教員を対象に現状を調査し、いじめ対応を適切にできる教員の特徴を詳細に分析した（加藤・佐野・赤岡・三枝,2017）。そうした特徴として

①法や現行定義（広範な定義、全件組織的対応）を深く理解し、いじめ対応がしやすくなったと感じていること、②所属する学校での組織的連携的対応と役割分担ができてきていること、③被害者を問題視せず、加害側が悪いと考え、いじめは絶対許さないという姿勢を貫くこと、④中立よりも被害者に寄り添い、安易な話し合いによる解決を否定することの4つが挙げられる。

研究2年目の2018年度は、前年度の結果を基に、上記4つの視点から教員のいじめ対応への意識を

向上させる有効な研修の在り方について研究を行った。特に、「苦痛を感じたらいじめ」とする広範な定義や組織的対応を踏まえて、いじめ発生直後の初期段階での対応について確認するいじめ対応研修スライド『いじめ初動対応編』（以下、初動対応編）を開発した（図1）。その研修スライドは、

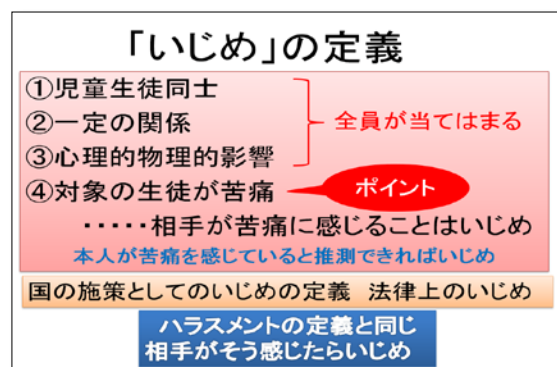


図1 初動対応編研修スライドの例

専門の講師に頼らず、現場の教員が自校において短時間で行えるよう工夫した（佐野・服部・榛原・小野,2019）。

研究3年目の今年度は、昨年度開発した『初動対応編』に対して研究協力校から出た疑問や課題を基に、新たに研修プログラムを開発し、『初動対応編』では触れなかった、加害者指導、傍観者問題、

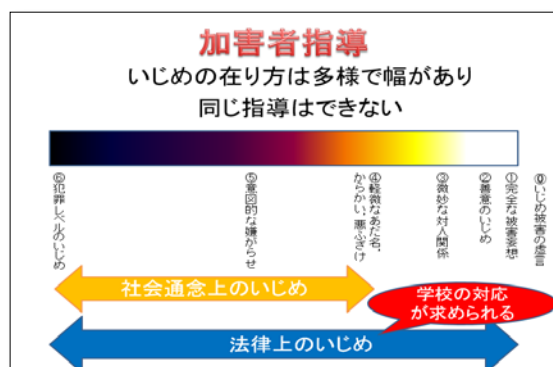


図2 具体対応編研修スライドの例

ネットいじめ、いじめ予防等の内容を含めた『いじめ具体対応編』(以下、具体対応編)を開発した(図2)。さらに、教員ばかりでなく、児童生徒のいじめへの意識を改善させるために研究協力校の校種(小中高)に応じた児童生徒用授業を開発した。

こうした3年間の研究を通じて、教職員のいじめ対応への意識の向上と児童生徒のいじめ問題の改善を目指していくこととなった。

II 研究方法

1 教員用研修の開発と効果検証

昨年度開発した『初動対応編』(図1参照)は、今年度改良を加え、研究協力校の職員を講師とした自校研修の形態で実施してもらうことを試みた。

さらに、今年度、加害者指導やネットいじめ対応、いじめ予防等を中心とした『具体対応編』を新たに開発し(図2参照)、『初動対応編』と併せて、教師のいじめ対応を網羅できる教職員向けの研修資料(スライド)を整備した。

また、これらの『初動対応編』『具体対応編』の2回の教員研修の効果を確認するため、昨年度までの調査結果をもとに、教員のいじめ対応効力感を5件法で確認する「教師いじめ対応効力感尺度(全25問)」を作成した(表1)。そして、この尺度を研修実施前(事前)、1回目研修後(1回目事後)、2回目研修後(2回目事後)、研修終了数カ月後(フォローアップ)の計4回実施し、各校ごとの教員の平均点の推移をみることで、その研修の効果を検証する。

文部科学省(2013)が指摘するように、いじめ対応においては、教師が被害者を守り加害者を毅然とした態度で指導するため、自信と信念をもって対応することが大切である。本研修によって、教師がいじめ対応に自信をもつようになることが研究の趣旨となるため、このようないじめ対応の効力感を確認する尺度によって研修の効果を確認した。

2 児童生徒用授業の開発と効果検証

今年度は、教員研修と同時に、研究協力校の小学校・中学校・高等学校の児童生徒用のいじめ意識向上の授業(以下、児童生徒用授業)を研究協力校と協力しながらセンター指導主事と共同で指導案、指導資料スライドを作成した。その具体的

なスライドの一部を示すと図3のようになる。

研究協力校3校の児童生徒用授業に共通した授業内容は、いじめの定義を理解させること、傍観者意識の改善を図ること、児童生徒が対話的主体的に学ぶことであった。そのため、いじめの具体的場面を設定して対話によって児童生徒の考えが深まるようなものにした。

その上で、学校や学年、学級の状況に対応するよう工夫した。実際の授業も研究協力校の教員とセンター指導主事とがチームとなって行った。

表1 教師いじめ対応効力感尺度

- | |
|---|
| 1 私は、いじめ加害の保護者への対応の仕方をわかっている。 |
| 2 職員が協力することで、いじめ被害の児童生徒を支援(ケア)することができると思う。 |
| 3 私は、いじめ被害者をいじめから守り抜くことができる。 |
| 4 私は、いじめ問題が起きにくい児童生徒集団をつくることができる。 |
| 5 私には、いじめ加害者の保護者にも理解を得られる自信がある。 |
| 6 私には、いじめ問題が発生しても解決する自信がある。 |
| 7 勘違いでいじめられたと言っている児童生徒に対して、私はどう対応したらいいかわからない。 |
| 8 私は、悪質ないじめ問題を未然に防ぐことができる。 |
| 9 私は、いじめ予防のコツを知っている。 |
| 10 私は、いじめ加害者の指導の仕方を知っている。 |
| 11 学校で、授業や集会等を通じて、悪質ないじめの発生を防ぐことができる。 |
| 12 私は、いじめが解消したということがどういふことかわかっている。 |
| 13 私は、学校が組織的に対応することでいじめ問題の悪化を防ぐことができると思う。 |
| 14 私は、いじめ対応について理解している。 |
| 15 私は、いじめ加害者の支援(ケア)のあり方についてわかっている。 |
| 16 私は、いじめ事件が発生したあと適切に対応することができる。 |
| 17 被害者と加害者が入れ替わるようないじめの場合、私は、指導がしにくいと考える。 |
| 18 私は、いじめを予防するような授業等を行うことができる。 |
| 19 私には、いじめ加害者を指導する自信がある。 |
| 20 私は、いじめの相談を受けたら教師としてどう動けばいいかわかっている。 |
| 21 私は、保護者からいじめ被害の相談をされた時、対応に苦慮すると思う。 |
| 22 私は、今のいじめの定義について保護者にわかりやすく説明できる。 |
| 23 私は、いじめ加害者を反省させることは簡単ではないと考える。 |
| 24 私は、お互いに嫌がらせをするようないじめについても、きちんと指導できる。 |
| 25 私には、いじめ対応についての自信がある。 |

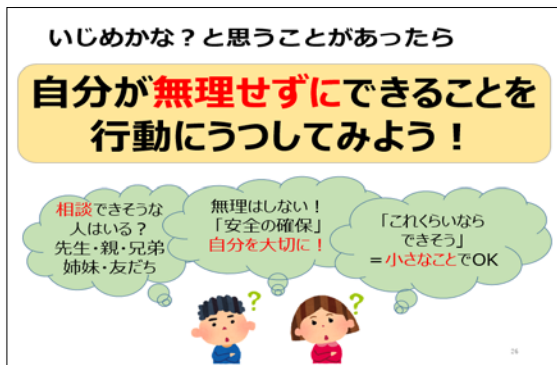


図3 児童生徒用指導スライドの例

効果検証のため、児童生徒用の「いじめに関するアンケート(全11問)」を作成し(表2)、5件法で回答を求め、第11項目は「いじめをなくしていくためには、どんなことが大切だと思いますか」という問いに自由記述式で回答するようにした。授業の事前と事後に実施し、数値データの統計分

表2 いじめに関するアンケート

- 1 いじめがなくなればいい。
- 2 いじめる理由を理解できる。
- 3 相手がいやだと思ったら、それはいじめである。
- 4 いじめを見たらだれかに相談する。
- 5 いじめられている人がいても、見て見ぬふりをする。
- 6 どんな理由があっても、いじめる人が悪い。
- 7 いじめをされたら先生に相談する。
- 8 いじめたいと思うことがある。
- 9 いじめられる人にも、いじめられる原因がある。
- 10 いじめが起こらないようにすることができる。
- 11 いじめをなくしていくためには、どんなことが大切だと思いますか。あなたの考えを自由に書いてください。

析と記述データのK J法による分析を行った。

開発した研修については、研究協力校での研修や調査、公表されている既存のいじめ研修資料(宮城県教育委員会, 2017)等を参考にして開発した。

Ⅲ 結果と考察

1 教員用研修

研究協力校それぞれにおいて教員向けの研修を2回『初動対応編』、『具体的対応編』を行い、研修の前後に合計4回のアンケート(事前・1回事後・2回事後・フォローアップ)を実施し、教師のいじめ対応への意識(いじめ対応効力感)の変容を検証した。A学校19名、B学校22名、C学校54名、合計95名のデータで分析を行った。

アンケートの平均値(標準偏差)については、A学校は事前 80.16(11.27)、1回事後 86.71(8.52)、2回事後 89.82(8.87)、フォローアップ 88.37(11.34)となった。B学校は事前 73.87(8.75)、1回事後 85.63(8.67)、2回事後 82.41(12.40)、フォローアップ 82.05(9.74)となった。C学校は事前 72.31(11.46)、1回事後 77.37(12.71)、2回事後 84.07(10.00)、フォローアップ 82.13(11.36)となった(図4)。

これらの各校ごとの4回の平均値の差を検討するため、対応のある分散分析(反復測定)を行った。その結果、A学校については1回事後の間にのみ有意な上昇があったが、2回事後、フォローアップ時には有意な変化がみられなかった。つまり、A学校は1回目の研修で効果が上がった

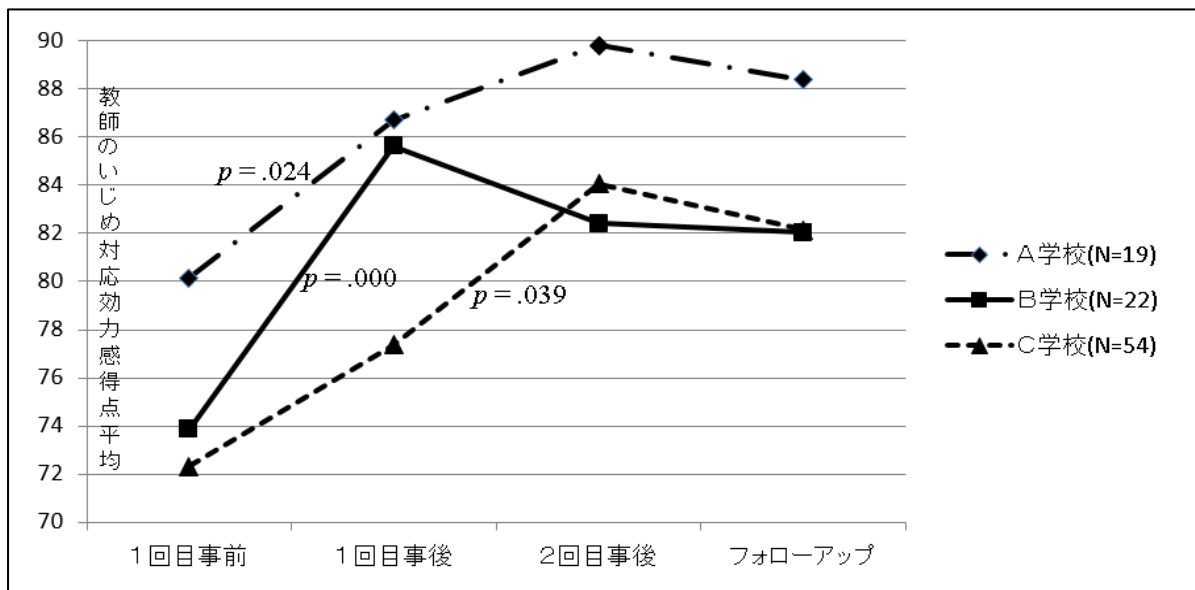


図4 教師用研修の効果

あと、その効果を維持しているということがいえる ($F(3)=3.51, p=.021$)。

B学校に関しても、1回目事後に有意に上昇したあと、2回目事後、フォローアップと有意な変化はなかった。A学校と同様に1回目の研修で上昇したあと、その効果が変化せず維持されているということがいえる ($F(3)=5.46, p=.002$)。

C学校に関しては、1回目事後には有意な上昇がなく、2回目事後に有意な上昇がみられ、フォローアップは有意な変化がない。つまりC学校は2回目の研修が効果的で、その後、効果は維持されたということになる ($F(3)=11.46, p=.000$)。

つまり、3校とも2回の研修の実施により、教員のいじめ対応効力感(教師のいじめ対応への自信)が高まり、数カ月過ぎても研修の効果は維持されていることが明らかになった。

質問項目別にみると、いじめの定義や初動対応に関する項目が1回目事後に上昇し、加害者指導、予防等に関する項目が2回目事後で上昇するなど、直前の研修内容に対応した項目がそのまま上昇する結果となった。

一方で、加害者を反省させる指導や被害加害が交互に入れ替わるいじめへの対応等の困難な問題に関する項目は、2回の研修を経ても有意な上昇がみられなかった。また、1回目の研修『初動対応編』は3校共に同じ内容で実施したが、2回目の研修『具体対応編』は協力校の要請に応じて内容を調整したため、いじめ対応をめぐる困難事例(裁判例等)を取り上げた学校では得点が低下した(有意差はない)。困難な問題や難しい対応に関連して得点が上昇しないのは、教師がいじめ対応に関して自信過剰にならず、慎重であることを示していると考えられる。

研修会の実施形態については、1回目は3校中2校が自校研修の形をとり、研究協力校教員が自ら講師となって実施した。開発した『初動対応編』のスライドには内容に対応した説明原稿が付してあるので、自校で容易に研修することが可能である。講師の違いによる差はほとんどなく、一定の効果が見込めることが実証できた。

フォローアップ調査の際に、研究協力校として関わってきた感想や意見を自由記述で募ったところ、一定の傾向が確かめられた。「協力校として学校全体で学ぶ貴重な機会を得た」「いじめ対応への理解が深まった」など、研修の意義を積極的に認

める意見が多数みられる一方で、「いじめ対応・保護者対応への不安が残る」「すべて自信をもってできると言い切れない」「まだまだ未熟」のように、これまでの自分自身の対応を振り返り、気持ちを引き締め、今後も定期的に学び研修を受ける必要性に言及していた。研修を通して適度に自信をつけつつも、自信過剰にならず慎重な傾向がみられたのは、教員アンケートの調査結果とも一致する。

2 児童生徒用授業

(1) 授業の様子と取組

ア 小学校

12月に5年生2クラスでそれぞれ時間を分けて実施した。クラスの状況を確認するため、事前に各クラス担任とセンター指導主事とで打ち合わせを行い、学校の要請に応じて授業内容を検討した。

「同じ出来事でも人によって感じ方・受け止め方には違いがあることを知ること」、「人間関係をよりよくする方法を考えること」をめあてに、関わりにくい人や気の合わない人との関係づくりにつながるような内容を加え、思いやりをもった集団づくりを目指す授業内容とした。また、クラスの状況に合わせて取り上げる事例を変え、児童が主体的にいじめについて考えることができるようにした。

実際の授業では、まずスライドに沿って5つの場面を提示し、自分ならどう感じるかを考えてもらった。その後、黒板に掲示した用紙に児童それぞれの考えをシールで貼って可視化し、クラス全体で共有した。自分が平気だと感じていることを嫌だと思っている人がいることを知り、「それぞれ感じ方がちがう。相手に聞いたり、気持ちを考えなくてはならないことに気づいた」などの意見が出され、考え方感じ方の違いを実感している様子が見えられた。

その後、いじめの定義やいじめの原因、傍観者もいじめを黙認していることなどなどを学び、事例のワークを行った。傍観者の立場から児童一人一人が自分にできることを具体的に考え、グループ活動を通して、アイデアの共有を図った。授業では意見交換を通して考えを深めている様子が見られた。感想には、「いろいろな意見が出て、どうすれば一番良い考えなのか話しあって、自分たちがこれならできるんじゃないかというのが見

つけられてよかったです」「いじめはどのように起こるのか、どう防ぐのかが分かりました。みんなで仲良くするために小さな行動をしていきたいです」といった前向きな意見が多数見られた。また、「グループで話しあったら、たくさんの人が友だちを助けるために何をするか考えていて、とても友だちを思っているのだということが分かってなんだかほっとしました」のように、相互理解につながる意見も見られた。本音で語り合い、いじめを許さない思いを共有したことが児童の安心感につながったと思われる。

イ 中学校

(ア) 授業までの取組と2.3学年の授業の様子

中学校では、校内研のテーマ『特別の教科 道徳』考え、議論する道徳～授業づくりと評価の研究～として道徳について研究を重ねてきた。その中で、生徒の実態として、軽微ないじめやトラブル等少なからず憂慮すべき状況がある。また、友人関係が崩れてしまうことに不安を感じ、表面的に合わせたり、トラブルがあると人間関係を切ってしまうたり、時間の解決に任せようと何も行動しなかったりという現状である。このような生徒の実態を踏まえて、他者と適切に関わっていく態度を育成するという観点から道徳の内容項目B-6「思いやり・感謝」B-8「友情・信頼」と関連させ、実践的な態度を育成するために学級活動で授業を行うこととした。

具体的な題材の内容は、学校と打ち合わせを重ね、生徒の中でトラブルの原因になりやすいSNSを扱い、傍観者の立場からトラブルの解決と友人関係の修復法について考えるものとした。学校の要望から、同じ歩調でSNSやいじめについて考えられるよう、全学年、学年単位で授業を行うこととした。また、生徒への授業の効果を考え、学年職員が全員関わり（ロールプレイ等）、センター指導主事もゲストティーチャーとして入ることとした。

指導案やワークシート、教材のベースは3学年同一のものとし、センター指導主事が作成し、それを学年ごとの状況に合わせて各学年の職員と打ち合わせをし、完成させていった。

本時の授業では、LINEのトラブル例（図5）を自分の事として捉え、友達との関係の修復について、よりよい解決方法を考え、話し合い活動等を通して自分の課題に応じた意思決定をできるように

した。授業で、課題を自分事とできるように、事前にSNSについてのアンケートを学年ごとにとり、それを授業の中で扱うこととした。

授業は、第3学年が10月、第2学年が11月に行った。生徒は、9割近くが利用している自分たちを取り巻くSNS環境やいじめの実態、いじめの定義についてセンター指導主事から話を聞き、LINEのトラブル事例を学年職員のロールプレイを見て把握し、解決方法を個人で考え付箋に記入

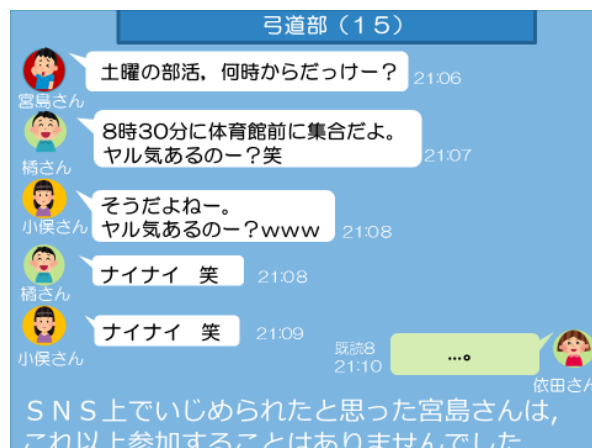


図5 LINEトラブルスライド（ロールプレイ資料）

し、それをもとに、グループで考え、模造紙にまとめた。それを壁に掲示して、生徒たちが見て歩き、共有し、自分はどのような方法で友達関係を修復するか「自分の解決方法」を決定して記入した。2年生は3年生の模造紙も貼りだし、意見を参考にした。生徒は、友達の意見も参考にしながら、「今までに相談に乗っていたが、解決をする場には直接関わっていなかった。待っているだけでは何も変わらないから相談にも乗り、自分で行動も起こしたい」「今までは謝った方がいいんじゃない?など言っていたが、今度は嫌な気持ちにさせた人、なった人関係なく遊びに誘う」など自分が主体になった解決方法が多く見られた。「授業でしっかり考えられた。今後に生かしていきたい」などの生徒の感想も見る事ができた。授業後は授業を行った学年職員とセンター指導主事、管理職、研究主任、次回授業学年の職員が集まり、反省と改善点について話し合い、次に生かしていった。

(イ) 1学年の授業の様子と拡大校内研究会

第1学年は12月に研究授業と研究協議を行い、北都留地区の小・中・高へ拡大校内研究会として公開をした。授業は2, 3年生と同様に進め、1学年の普段から授業で使っている話し合い手順を生

かしながら「自分の解決方法」を決定することができた。グループ討議では、個人で考えたものをグループ分けし、メリット・デメリットを話し合うことで、一人一人がより深く考えている様子が見えた(図6)。また、模造紙を壁に掲示し、見て歩いた後の全体での各グループへの質問は、何人も生徒が手を挙げ、質問をし、一人一人がより自分事として考えている様子うかがえた。授業の最後に自分なりの行動を考える場面では、「今ま



図6 生徒のグループ作業の模造紙

で何も行動しなかったが、苦しんだり悲しんでいる人がいるかもしれないから今度は自分が間に入る」「今までは巻き込まれたくないからほっといていただけ注意をするか謝りたい」「注意をしようと思っていたが、年上の人に相談をしてから行動したい」などの方法が出た。自分なりの解決方法が見つかったこと、今までとは違う方法が見つかったこと、相手の立場に立って考えることができたことなど生徒たちの感想には達成感を得たことが多く書かれていた。

研究協議では①「生徒は自分の解決方法を見付けることができたか」②「よりよい人間関係づくりについての自校の取り組みや取り組んでいきたいことについて」についてグループ協議・全体共有を行った。①では、「生徒の日常を題材にしたのはよかった」「捉え方が多様にできて練られていた」「傍観者の立場が難しい生徒もいた」「傍観者がカギを握るのでとても有効な構成だった」「よく討論していたので全体共有をもっとさせたい」。「時間が足りなかった」「話し合いの手順が示されていてスムーズに話し合いが進んでいた」など、生徒が解決方法を見付けるとともに、その手立てについて肯定的な意見が多く出た。②では、「上級生が見

本を示す」「班単位の関わり合う活動を意図的に仕組む」「生徒の話をよく聴く」「グループ活動をシステム化する」などそれぞれ活発な意見交換になった。

授業後、本時の内容を生かして1学年では全員の「自分の解決方法」を掲示するとともに、「振り返りシート」を作成し、学年委員会の取組で重点目標を定め、目標に対して2か月ごと振り返りを3月まで行っている。学年をよくしたいという気持ちや行動を2学年につなげる取組となっている。

ウ 高校

あらかじめいじめに関する授業を計画している段階で、どのような内容にするか、窓口となっていた生徒指導主事とセンター指導主事が確認をとると、ネット上のトラブルやいじめ問題を取り上げてほしいとのことであった。1学年約170名の生徒が授業の対象と確定した段階で、センター指導主事が1学年主任とも話をし、ネット上のトラブルが多いので、そのような切り口でいじめ予防授業を行ってほしいと改めて確認がなされた。

11月に行われた授業は、基本的にセンター指導主事が講師として主導し、ロールプレイのところで1学年主任が関わった。

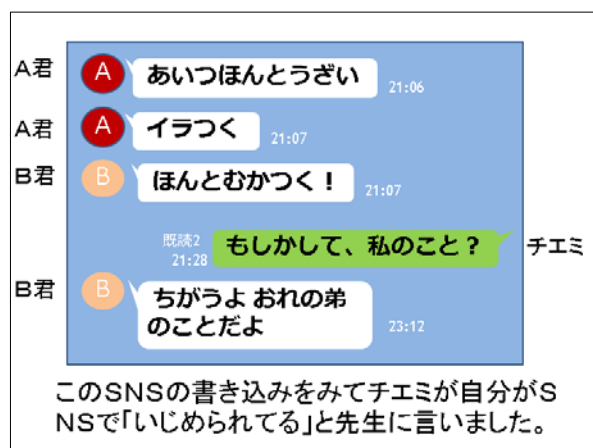


図7 SNSにおけるいじめ書き込みの具体例

授業の導入時に、図7のスライドを提示し、SNSでのやりとりで本人がいじめ被害を訴えてきた場合、これが、本当にいじめに当たるかどうかを生徒が考えた。挙手で確認したところ、いじめとして認識する生徒が少なかった。そこで、「本人が苦痛を感じたらいじめ」とする現行の定義の意味を、ハラスメントの視点で具体的事例を通して考えるクイズを出し、隣の人と話し合った。

さらに、センター指導主事(A君役)と1学年

主任（B君役）とがお互いに軽微ないじめをし合う「双方向のいじめ」場面のロールプレイを行い、同じクラスメートだったらこのいじめトラブルを解決するためにどうしたらよいか、各自で考える時間を設け、何人かにインタビューで答えてもらい、それをパワーポイントの映写画面に同時に表示した。

「A君が返さないのが悪いと思うけど、B君が無視するのも悪い」等インタビューを受けた生徒の多くが、このいじめ場面を「双方向のいじめ」と正しく認識している様子が見ええた。また、クラスメートとしてどのように対応するかという問いかけについては、何人かが「先生に相談する」と適切に答えていた。

しかし、事前事後のアンケートでは後述のように様々な意見が出て、「本人が苦痛を感じたらいじめ」という定義に対して様々な疑問や戸惑いを感じた様子を確認できた。

（2）児童生徒用「いじめに関するアンケート」の数値データの分析

児童生徒用「いじめに関するアンケート」は小学校44名、中学校174名、高校166名計384名から回答を得た。第1～10項目は、5件法の数値で回答を求めているので、項目ごとに授業前と授業後の児童生徒全体の平均値を比較した。

いくつかの項目において平均値に有意（有意傾向を含む）な上昇、ないし下降がみられた。研究の目的通りに変化した項目は、「相手が嫌だと思ったら、いじめである（ $p = .001$ ）」「いじめを見ただれかに相談する（ $p = .025$ ）」「いじめが起らないようにすることができる（ $p = .052$ ）」が有意に上昇している。一方で、「いじめられている人がいても、見て見ぬふりをする（ $p = .026$ ）」は有意に下降した。

授業によって、生徒たちは「相手が苦痛を感じたらいじめ」という現行定義を理解し、いじめをみたら相談したり、いじめが起らないようにしたりすることができるように考えようになり、傍観者に留まらずにいじめの問題を解決することができるという意識が強まったといえる。

一方、研究目的とは違う有意（有意傾向を含む）な変化がみられた項目もあった。「いじめる理由を理解できる（ $p = .006$ ）」「いじめられる人にも、いじめられる理由がある（ $p = .097$ ）」が上昇した。反

対に「どんな理由があってもいじめる人が悪い（ $p = .045$ ）」が下降した。研究や授業の意図の1つとして、児童生徒たちに、いじめ加害者が絶対に悪く、いじめ被害者にいじめられる理由はないということを認識させることであったが、児童生徒たちの反応はその意図とは逆であった。これはいじめ加害者を正当化し、いじめ被害者にも責任があるとする不適切な考え方に通じてしまう傾向である。

しかし、小中高3つの授業とも具体的ないじめ場面を想定して児童生徒たちに考えさせる授業をしたので、児童生徒が、いじめ加害や被害の原因や背景への理解がむしろ深まり、いじめの発生する要因を加害、被害の立場からそれぞれ認識できるようになったとも考えられる。

さらに、現状では9割の児童生徒がいじめ加害といじめ被害の両方の経験があると答える状況の中（国立教育政策研究所、2015）、自分の加害や被害の経験と照らし合わせより深く、いじめ問題を考えるようになっていともいえる。従って、これらの項目の変化も一見児童生徒の意識が悪化したようにみえるが、むしろいじめへの認識が深まったと理解すべきであろう。

（3）児童生徒用「いじめに関するアンケート」記述データの分析

児童生徒用「いじめに関するアンケート」の第11項目は「いじめをなくしていくためには、どんなことが大切ですか」という問いに対して自由記述式で回答することを求めた。その記述データを切片化（細分化）して学校、学年別にKJ法によって分類し質的分析を行った。

その結果、第1に授業前と授業後では児童生徒の記述量が増加し、児童生徒のいじめに関する関心や意識が高まったことが指摘できた。第2に、授業前には、当事者（被害者、加害者同士）がどうやっていじめを解決するかという視点での記述が多かったが、授業後は、当事者以外の人たちが、傍観者に留まらず、自分たちの問題としていじめ解決を考えるようになったということが指摘できる。

しかし、第3に、「本人が苦痛を感じたらいじめ」という広範な定義についてある程度理解するとともに、一方で、いじめ被害者に寄り添う定義への戸惑いや反発を示す記述が増えた。そして、第4に、

学年が上昇するほどいじめ問題を社会的な問題ととらえ否定的批判的な意見が増えた。

つまり、傍観者に留まらず、みんなでいじめを解決しようとする意識が高まるとともに、広範な定義に対して多様な意見が出て議論が活発になったということが指摘できる。そして、いじめに関わる人の具体的な状況や場面を設定して考えたり話し合ったりする授業によって、児童生徒のいじめへの理解や意識が高まっていくということが確認できた。

IV 本年度のまとめ

教員向けいじめ対応研修については、昨年度の『初動対応編』に加えて、今年度は『具体対応編』の2つのいじめ対応研修スライドを開発したことで、いじめの初期対応のみならず、加害者指導、ネットいじめ対応、いじめ予防等を含めた、いじめ対応全体の教員研修が整備され、その効果も確認することができた。

また、児童生徒用授業については、具体的いじめ場面について対話や作業によって主体的に考えることで、傍観者意識の改善がみられ、議論も活発になり、児童生徒のいじめへの関心と理解を深めることができた。

V 3年間のまとめ

2017年度から本年度まで、本センター教育相談グループは、3年計画で、いじめ対応やいじめ防止について研究を行ってきた。その際、法にうたわれているいじめの現行定義や組織的対応に関する正しい理解に基づいて学校現場で対応してこことが、いじめ問題の改善につながるという仮説に立った。

1年目2017年度は、いじめ対応が適切にできる教員の特徴を調べ、その結果に基づいて、2年目2018年度、3年目2019年度（今年度）には、いじめ研修プログラム（いじめ対応スライド）を整備した。そして、法の現行定義（苦痛を感じたらいじめ）を正しく理解し、被害者に寄り添い、組織的に対応する教員が、予防も含めた、いじめへの適切な対応ができることを確認した。

そして、同じ3年目の今年度には、児童生徒を対象に、現行のいじめ定義（苦痛を感じたらいじめ）を伝え、具体的場面で対話的に授業を行うこ

とが、児童生徒のいじめ意識の向上をもたらすという意図に立って授業研究を行った。結果として、そのような授業を通して、児童生徒のいじめへの認識が向上することがある反面、被害者の立場に寄り添う広範な定義に疑問を抱いたり戸惑ったりする様子も確認できた。

児童生徒に対して、1回の授業だけで著しい効果がみられないと考えられるが、少なくとも本研究で行った授業によって、いじめに関する児童生徒の意識や関心を高め、議論を活発にする効果が確認できたといえる。今後、このようにして高まった児童生徒のいじめへの意識や関心を学校現場での日常的継続的指導によってより洗練されたものにしていくことが必要になるであろう。

【引用文献】

- 総務省(2018) いじめ防止対策の推進に関する調査 ―結果に基づく勧告―
<http://www.soumu.go.jp/menu_news/s-news/107317_0316.html>(2020年1月30日)
- 加藤幸一・佐野和規・赤岡玲子・三枝寛康(2017) いじめに対する教師の意識に関する研究―質問紙調査から分かる法の理解と対応の現状― 山梨県総合教育センター研究紀要 平成29年度 <<http://cdb.kai.ed.jp/direct-link.php?link=content&id=C000001981>>(2020年2月25日)
- 佐野和規・服部有美・榛原砂穂理・小野圭(2018) いじめ対応への意識を向上させる有効な教員研修の在り方について ―調査データの分析と学校現場での効果検証について― 山梨県総合教育センター研究紀要 平成30年度 <http://www.ypec.ed.jp/htdocs/?action=common_download_main&upload_id=6727>(2020年2月25日)
- 文部科学省(2013) いじめ問題への対応について(第一次提言)
<https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/_icsFiles/afieldfile/2013/05/27/1334413_13.pdf>(2020年2月25日)
- 宮城県教育委員会(2017) いじめ対応研修テキスト いじめ対応の手引き
<<https://www.pref.miyagi.jp/uploaded/attachment/625101.pdf>>(2020年2月25日)
- 国立教育政策研究所(2015) いじめに備える基礎

知識

<https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/2507sien/ijime_std.pdf>(2020年2月25日)

【研究協力校】

甲府市立甲運小学校 校長 篠原 弘一
大月市立大月東中学校 校長 星野 徳一
山梨県立韮崎工業高等学校 校長 跡部 和男

【山梨大学連携教育研究会アドバイザー】

山梨大学 客員教授 窪田 新治
 准教授 川本 静香

【総合教育センター研究アドバイザー】

相談支援部 部長 原田 孝雄