

教員と子どものいじめ対応能力を高めるプログラム

—葛藤場面や分岐点に着目した事例問題の開発と可能性—

(教育臨床講座) 藤原一弘

(広島大学大学院教育学研究科) 中尾 走

(教育実践高度化専攻) 小田哲志

Programs that enhance the ability to prevent bullying for teachers and children

—Development and possibility of the issue of example that paid its attention to a discord situation and the turning point—

Kazuhiro FUJIWARA, Ran NAKAO

And Tetsushi ODA

(平成 30 年 6 月 29 日受理)

抄録：児童生徒が直面する学校生活等の人間関係等の中で起こる様々なトラブル・いじめについて、いじめ指導の最前線にいる教師が、勤務校で起こったいじめやマスコミ等で報道される象徴的事例以外に、身近で起こっているいじめや人間関係トラブルについてあまり知らず、いじめ認知も教員間で大きな差があることが問題視されている。教員の研修を促すために、教育委員会と連携して「いじめアクションプラン作成委員会」を発足した。実態調査をもとに、実際にあった事例から、葛藤場面や分岐点になりそうな点を中心にして、各学校での研修や学年での話し合いができる教師向けいじめ対応の事例問題を作成した。また、同じ事例から児童生徒の葛藤場面を抽出し、この葛藤を用いたゲーム問題場面を作成し、各学校の朝の会や終わりの会で実施し、いじめやトラブル場面で児童生徒がよりよい判断ができるようになるプログラムも構築した。事前検証では、研修を受けた教員に、いじめの未然防止や対応、認知に関する意識の高まりが見られた。

キーワード：いじめ防止プログラム (Bullying prevention program)、教員研修 (Teacher training)
葛藤場面 (Conflicting scene)

1. はじめに —問題の所在—

1.1 いじめ対応を取り巻く現状

児童生徒のいじめ問題については、国が平成 25 年に

制定した「いじめ防止対策推進法」において、いじめの定義を「児童等に対して、当該児童生徒等が在籍する学校に在籍している等当該児童等と一定の人的関係にあ

る他の児童等が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものを含む。）であって当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているもの」と定めた。この定義見直しを受け、各自治体に対していじめ認知に関して再調査を指示した結果、これまでは軽微な嫌がらせ、軽口、些細なトラブルなど、いじめの範疇に入りにくかったものがいじめとして計上されるようになり、認知件数は爆発的に増加した。その後も、国からは積極的な認知をすることが求められ、最新のデータである平成 28 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」では、全国で 32 万件を超える「いじめ」が全国各地で発生していることが報告された。

このような状況の中、各校ではいじめの積極的な認知と初期対応、未然防止に力を注ぐようになり、各自治体が主体となって研修会が行われたり、いじめ防止基本方針を各校で作成したりして、「いじめはいつ、どこでも起こり得るもの」として、教職員間、地域や家庭とのスムーズな連携や情報共有、協力体制の構築がとられるなど、いじめを取り巻く体制の改善が図られるようになってきた。

一方で、この調査で注目されたのが、いじめの認知件数の多さに加え、都道府県によって認知件数に偏りが見られたことであった。例えば、文部科学省の担当者が、各地域のいじめ対策担当者や担当指導主事を集めた行政説明において、「いじめの認知件数は、増えているがまだ足りないと感じている。いじめが 0（ゼロ）であると報告する学校が未だ全国で 3 割存在する。本当にいじめ 0 と報告していいのか、再検証を行ってほしい。また、認知件数に極端な地域差があるのはおかしい。平成 28 年度調査では最多（A）と最小（B）の都道府県の間には 19 倍以上もの開きがある。皆さん、A を目指してください。」と話したことからもその危機感や課題意識の強さが窺える¹。

では、なぜ調査する自治体で、認知件数に大きな差が見られるのか。この件に関していじめ研究の第一人者でもある森田洋司は、子どもたちの約 9 割が仲間外れ、無視、陰口などの暴力を伴わないいじめについて「した／された」経験があるという調査結果をもとに、いじめは特異なものでなく、すでに「一般化」されているとい

う事実に対する教員の意識が低いことを挙げている。また、相互不可侵で個業世界である教員の独特な職務体質が、教員間の能力・資質の差を生みやすく、いじめに対しても認識のズレが生まれ、組織的対応ができていない状況が起きていることも要因の一つであることを警告している²。

以上のことから見えてくるのは、各自治体や地域、学校レベルにおいて、いじめの認知や事案対応に関する研修体制や研修方法に改善の必要があるということである。前述したとおり、全国の各自治体では教育委員会等が中心となり、積極的にいじめの未然防止策を講じている。例えば、いじめ対応や未然防止に関するマニュアルやパンフレットの作成・啓発、いじめ問題への協力体制の構築や協議会の設置、基礎研修や職階に応じた研修などにおいていじめ防止やいじめ対応に関するプログラムの開催、児童生徒を集めていじめ問題について考え、改善策を話し合っって発信するサミットの開催などである。それでも、いじめの発生件数が減少せず、都道府県によって認知件数に偏りがある現状を鑑みると、その効果が限定的であると言わざるを得ない。これまでやってきた研修体制やいじめ対応の諸取組を見直し、新たな研修体制を構築するとともに、子どもたち自身のいじめに対する認知力、対応力を高める新たな方策が必要になっていると考えられる。

1.2 いじめ対応に関する現状と課題

過去数度に渡り、いじめの定義が見直されたことを差し引いても、様々な取組が行われていながら、いじめの認知件数が依然増加傾向にある。また、その中において地域によって認知件数に大きな差が出てしまっている。この現状について、先行研究を確認した結果、以下のことが明らかになっていることが分かった。

例えば岡本（2005）は、公立学校教員への質問紙調査を通して、いじめ指導に難しさを感じている教員が非常に多いことや学校全体でいじめ指導に取り組んだ経験をもつ教員が少ないことを洗い出し、そこから従来の「見えにくいいじめへの理解・啓発」が中心の研修から、「見えているが対応が難しいいじめ」の指導を支援する研修へ重点を移行させる必要があるとしている。

また、指導に取り組む端緒を提案し合うなど、協働的

に考え合えるような研修や子どもたち自身の主体性による解決の姿勢や態度を育てるための指導や支援の在り方についての研究の必要性についても言及している。

同じく松下(2015)は、自身のフィールドである佐賀県内のすべての小学校6年生と中学校3年生を対象とした質問紙調査を行い、子どもたち自身のいじめの体験状況やその際の心情について、加害者・被害者・傍観者の視点で分析している。いじめを把握したにも関わらず、「自分もいじめられるから何もできない。」「自分とは関係ない。」という回答より、「何をすればよいのか分からない。」「どうやって助けたらよいのか分からない。」と回答する児童生徒が多いことについて明らかにしている。また、実際に教員に相談した児童生徒の多くが「教員が指導してもいじめは変わらなかった。」「先生は何もしてくれなかった。」と感じ、諦めにも似た感情を抱いてしまっていることにも言及している。そこから、これまではいじめに関する学習において、「少なくとも、『これ以上したら、いじめになる』と子どもたちが知識として知っておく」必要性について触れたり、「いじめとけんかの違いやふざけ合いとの違い、解決のプロセスの違い、いじめが生じるときの集団の力関係や構造的な問題点等」を知ったりする知識的側面の学びが少ないこと、「いじめを見たときにどうすればよいか。」「いじめに巻き込まれそうになった時にどうすればよいか。」という現実的なスキル獲得するための技能的側面の学びが少ないことについて指摘している。さらに、教員がどのように介入してサポートできるかを子どもたちとシュミレーションしていけるような、いじめを「集団としての問題」で捉え、学級集団の成長のプロセスとして活かした学習の構築や教材開発の必要性にも言及している。

以上のことから、いじめの認知や対応について、効果的な手立てや解決策を構築する必要性が窺えるが、そのためには、次に挙げる2つの視点が必要であると考える。1点目は、いじめの認知や対応について教員側の捉えだけで対策を講じるような解決策を考えるのではなく、子ども自身のいじめに対する捉え方や思い・考えを汲み取って、よりよい解決策や改善策を導き出していくということである。2点目は、学校全体で協働的に解決することを意識できるような教員研修プログラ

ムの開発とともに、子どもたち自身にいじめの対応力を身に付けさせ、育成することができるような学習プログラムや教材を開発し、実践していくことである。

以上のような研修プログラムや学習プログラムの開発及び検証を通して、課題になっているいじめの認知件数の地域差・認知に対する教員間格差を是正するだけでなく、積極的な認知をした上で、効果的・組織的かつ自立的にいじめの解決に向かって取り組める教員や子どもの育成に繋げていく必要がある。本研究では、その一つの形として「いじめ対応アクションプランを用いた校内研修プログラム」と「ゲーム的手法を取り入れたいじめ防止プログラム」を考案し、実践化を図ることにした。

2. 研究の計画と方法

本研究を進めていくにあたり、いじめの認知や対応に関して、教員の資質向上と児童生徒の対応力・判断力育成の2つを目的として、以下の方法で調査及び教材開発を行った。

2.1 いじめの実態調査と分類

いじめ対応の最前線にいる教員だが、実際は勤務校で起こったいじめやマスコミ等で報道される象徴的事例以外に、近隣校や身近で起こっているいじめや人間関係トラブルについて情報を共有する機会もなく、ほとんど知らないのが現状である。また、これまでに自分の学級や学年で発生するなど直接的な関わりがあって、実際にいじめの対応をした教員でなければ、いじめそのものに気付きにくいばかりか、その経験のなさから、いじめ認知の判断を鈍らせ、対応がうまくいかず、関係児童生徒を苦しめる要因にもなっている。

そこでまず、各学校で実際にあった児童生徒が直面する学校生活等の人間関係等の様々なトラブル・いじめについて調査を行い、実例を集めることにした。

実施時期 : 平成27年12月から平成28年1月

調査主体 : E県M市(県庁所在地かつ中核市)

調査対象校 : M市内にある公立小中学校83校(小学校54校・中学校29校)

調査方法 : 各校で実際にあった人間関係等のトラブル・いじめについて各校生徒指導主事が

取りまとめ、その中から特徴的な内容のものを数事例、提出してもらおう。その際、加害者・被害者等児童生徒が特定されたり、個人情報が入り漏れたりすることがないように、A児・B子のように匿名化して作成した事例を提出してもらった。また、提出された事例はM市教育委員会が取りまとめて厳重に管理するとともに、本人が特定され、プライバシーが侵されることがないように事例を再度加筆修正するなど、配慮した。

この事例収集により、様々なパターンのいじめの実例、あるいはいじめに発展しそうな状況の人間関係等に関するトラブル事例が集まった。その事例を、「学校生活」「校外学習等」「登下校中・放課後」「児童クラブ」

「部活動」「塾習い事」「SNS等」「家庭生活全般」の categories に分類・整理した。その後、M市教育委員会と連携して研究協力員を募り、小学校教員5名、中学校教員6名、M市教育委員会指導主事3名で構成される「M市いじめ対応アクションプラン作成委員会」を発足させた。

2.2 いじめ対応事例問題づくり（教員研修用）

アクションプラン作成委員会では、各校から集めた人間関係に関するトラブルの実例を基にして、協力員が分担して教員研修に活用できるようにアレンジした教材集づくりを行った。

まず、教材化するために「事例の概要」「当事者の背景」「関係児童生徒の葛藤」「保護者等の状況」「学校の初期対応」「保護者の反応」「結果」「事例を振り返って」等について、簡潔にまとめる作業を行った。この際にも、どの学校から収集した事例かが、判明しないように記述するよう細心の注意を払って作成した。次に、これらの事例を使って校内研修や学年での話し合い等に活用できるように、「教員向けいじめ対応の事例問題」を作成した（図1、2）。特に、学校全体で協働的に解決方法を探ることができる研修プログラムになるよう、事例に応じて設問の仕方を工夫することにした。（例：「この事例の分岐点はどこにあるのでしょうか？」、「どのような初期対応をするべきでしょうか？」「教職員間でどのような役割分担をして対応すべきでしょうか？」）

こうすることで、多種多様な人間関係のトラブルに関する多くの場面を紹介することができるだけでなく、

これまでの研修やいじめの事例集で一般的だった、単なる事例の提示に終わらず、実際の場面に即した対応や解決方法が疑似体験できる、工夫された研修用資料に仕上げることもできた。

この事例問題を厳選して活用しやすいように冊子化し、教育委員会を通じて平成29年4月にM市内小中学校へ配布した。また、冊子に掲載できなかった他の事例は、M市教員だけが、校内に設置されたパソコンでアクセスできるイントラネット上のサイトにアップした。これにより、どの学校でも教員が随時研修に活用できる状態にした。

2.3 人間関係力を育てる事例の教材化（学習用）

教員向けのいじめ対応事例問題を作成、教員への配布を行った後、本研究における主目的の一つである、児童生徒用のいじめの対応力や判断力を育成する学習プログラムを作成することに着手した。前述した教員研修プログラム作成の際に各学校から提供されたいじめの実例から、追跡調査や追加の聞き取り調査を行うことを通して、さらに細かく児童生徒の「葛藤場面」を抽出し、この葛藤場面を1つのポイントにして、ゲーム的要素を含んだ問題場面を作成することとした。ゲーム的要素を組み込んだ理由としては、児童生徒が主体的・意欲的に問題解決を図ろうとする態度を育成したいこと、普段の学習や学校生活の場において、どう判断するかを常時考えておくことで、実際のいじめの現場に遭遇した時に、適切な判断や対応ができるようにその力を養っておく必要があると考えたからである。また、普段の学校生活や授業の中で、この学習プログラムを実施することは、学級全体でいじめについて考える時間を確保することに繋がり、多角的な視点で解決方法を話し合っておくことが、いじめを生みにくい集団づくりにも寄与すると考えるからである。

この学習プログラムの作成は、平成29年10月から平成30年2月までの間に行った。この作業でも、前述のいじめ対応アクションプラン作成に協力いただいたM市教育委員会と連携し、小学校教員5名、中学校教員4名、M市教育委員会指導主事3名で構成される「M市人間関係力向上プログラム作成委員会」を発足させ、その研究協力員を中心に、問題作成を行った。研究協力員

VI 対応事例から学ぶ ③ (小学校・学校生活)

1 事例の概要

小学4年生の女子児童Aは、おとなしい児童である。普段は所属している金管バンド部の友達と一緒に過ごすことが多い。ある水曜日の昼休みAが学級担任に、ドッジボールで男子児童Bとその仲間のC、D、Eらから集中攻撃を受け、何度も当てられたことを泣きながら訴えてきた。その日は時間がなかったため、この件だけを指導して帰したが、放課後、別の保護者と電話で話す中で、Aへのいじめを心配する話が出た。事実関係を確認するため、翌日の木曜日、Aを呼んでB及びC、D、Eとの関わりについて聞いた。すると、Bから、これまでも無理矢理ドッジボールに参加させられたり、鬼ごっこのときにわざと強くタッチされたり、悪口や脅すような言葉をかけられたりするなど、日常的に嫌がらせを受けていたことが分かった。C、D、Eについては、ボールを当てられるなどしたこともあるが、悪意は感じていないようであった。

2 被害者・加害者等の背景(学校・生活状況等)

被害Aは、普段はおとなしく、自分の気持ちや考えを積極的に表現することの少ない児童である。感情を顔に出すことも少ない。そのため、学級担任もドッジボールの一件があるまで、Aが日常的に嫌がらせを受けていることに気付かなかった。また、Aは、この件について家庭でも話をしていなかったため、保護者も気付いていなかった。一方、加害Bは、自分の苛立ちをうまくコントロールできず、他人に対する攻撃的な言動が目立つ児童である。1学期にも、周囲の男子児童C、D、Eらと、別の女子児童に対していじめをしており指導していた。

Q 認知した後、どのような初期対応をするとよいか?

■自分ならこう対応する(初期対応と今後の見通し)

■学級担任

■学年主任

■生徒指導主事

■養護教諭

■管理職

■()

図1: 教師向けいじめ対応の事例問題(1例)(小学校)

Ⅵ 対応事例から学ぶ ⑤ (中学校・学校生活)

1 事例の概要

同じ学級のLINEのグループ内で、男子生徒Aと男子生徒B・C双方の悪口の書き合いがいじめのきっかけとなる。その事実を受け、学校では学級担任が生徒指導主事や学年主任、管理職へ報告した後、悪口を書かれたことが分かる画面について了解を得た上で証拠として提出させ、それを見せながら当該生徒をそれぞれ指導した。双方とも書き込みの件に関しては認め、互いに謝罪をした後、双方の保護者にもその旨を伝えて注意を促した。また学級全体にLINEの使い方についてということで指導した。しかし、その後しばらくして、AとB・Cの関係が再び悪化。そこに新たな加害者Dも加わり、被害者1人对加害者3人の状況となる。これら加害者たちから、およそ一年間にわたり悪口を言われる、無視をされる、足を引っ掛けられる、物を盗られる・壊される、現金を盗らるといったことが続いていく。

学校は被害を訴えて来る度に指導を繰り返すが、加害者たちが、とにかくいじめの事実を認めないことが、いじめ解決に向けての道筋の大きな足かせとなった。教員の目の届かないところで、証拠を残さないようにいじめを行うことがほとんどで、厳しい態度で指導にあたるのが非常に難しい状況が続いた。

2 被害者・加害者等の背景(学校・生活状況等)

被害Aは、「やられたらやり返す」タイプの生徒である。また、感情に任せた突発的な言動が多く、口が悪くて態度も横柄なところがあり、学級の中でも些細なことでトラブルになることがあった。級友からは、疎んじられることも度々あった。一方、加害B・C・Dの3人は、以前からAの性格や態度を利用しているような言動が見られることもあったが、大きな問題には至っていなかった。今回の事例では、目撃者がいない場所での被害が多いこともあって、3人ともいじめの事実を一貫して認めなかった。そういった状況の中でますますいじめを増幅させていった感が強い。

しかし、4人はもともとLINEでグループを作るなど、一定以上の交友関係はあり、この事例までは学校生活でも大きく問題になるようなことはなかった。また前年度までの引継でも、4人の関係を問題視するようなものや引継はなかった。

この事例において、どのような対応をすべきでしょうか？

(学級担任、生徒指導主事、学年主任、養護教諭など立場を変えて考えてみましょう。)

自分がとった立場：

この事例の分岐点を上げるとすれば、どこでしょうか？

(どの場面で、どのようにすれば悪化を防げたでしょうか？話し合ってみましょう。)

図2: 教師向けいじめ対応の事例問題(1例)(中学校)

問題 ④

学校生活 / 小5

あなたは小学校5年生です。

以前から、友だち3人と昼休みに遊ぶ約束をしていて、今日遊ぶことになりました。

昼休みになったとき、Aさんが「私も入れて。」と言ってきました。

Aさんは自分の意見をどんどん言うタイプで、しばしばトラブルになることもあります。

あなたはAさんを遊びに入れますか？

遊びに入れる ⇒ YES 黒のカード
 遊びに入れない ⇒ NO 赤のカード



図 3：人間関係力向上プログラムの問題場面（小学校）

問題 ⑩

部活動 / 中1

あなたは中学校1年生です。

初心者としてバスケットボール部に入部したAは、入部3ヶ月目あたりから先輩数名に、肩を殴られたりボールを故意にぶつけられたりするようになりました。我慢してつらそうです。

あなたはこのことを先生に報告しますか？

報告する ⇒ YES 黒のカード
 報告しない ⇒ NO 赤のカード



図 4：人間関係力向上プログラムの問題場面（中学校）

は分担して、カテゴリーに分類された9場面の問題をそれぞれ数問ずつ作成した（図3、4）。

完成した問題は、教室で教室設置の大型モニターに提示できるようにデータ化し、平成30年4月に各小中学校へ配付した。現在は、各学校で研修を行い、実践し始めているところである。

3. 研究の実際

本研究の目的は、実際の学校現場で活用できる、教員用のいじめ対応事例問題、児童生徒用のいじめ未然防止及び対応プログラムを開発・提供することである。現在、各校で実践が行われているところであり、その結果や分析は次稿に譲るが、その事前検証のために、教育委員会が主催する教員研修等を活用して試験的に実施し、

その効果の程度を確認した。本稿では、教員用いじめ対応事例問題について、事前検証として行った結果を報告する。

3.1 教員用いじめ対応事例問題の検証

学校現場では、いじめが発生すると関係教職員が、加害者・被害者への聞き取り、事実確認、保護者への連絡、事後指導、謝罪といった流れで対応していくのが一般的である。そのため、いじめ発生時の教員の対応については、その特性からも閉鎖的にならざるを得ない場合が多く、また対処療法的な対応に迫られてしまう。事態が終息に向かっても、学校の全教職員で共有することができていない場合が多い。いじめ認知から事後の見守り、解決に至るまでのプロセスや関わり方について、学校体制として動き、全員で確認しながら進めることができれば、教員全体の資質・向上につながるだけでなく、渦中の子どもたちや保護者から見ても、「教員が介入しても事態の改善には至らない。」といった諦めを抱くことは少なくなるであろう。結果的に、教員全体、学校全体のいじめ認知能力が高くなり、その後起こるトラブルの初期対応もシステム化され、「積極的な認知＝学校のいじめに対する主体的な姿勢」を示すことにもつながることは容易に予想される。

今回、教員用のいじめ対応事例問題を作成したのは、この事例集を活用して学校や学年での校内研修を活性化させ、いじめが発生しにくい環境づくり、いじめが認知されてからの教員間の組織的・協働的で適切な即動

体制の構築に繋がることを期待しているためである。

この事例集を掲載した「M市いじめ対応アクションプラン（改訂版）」を、平成29年4月に市内全小中学校に配布した後、その活用を促すために、M市教育研修センターが主催する教員研修に位置付けて実施した。研修の内容・方法は次の通りである。

研修日 : 2017年8月

研修名 : 3年目教員研修＋生徒指導サポート講座

研修対象者 : 教職経験3年目の教員及び希望する教職経験10年の教員

(小学校教員28名、中学校教員20名)

この研修では、作成したいじめ対応事例問題を実際に活用したグループワークを行うことを通して、学校で行う研修にも活用できるような構成で行われた。

今回の研修前後に、受講した教員に採ったアンケートの記述や回答から、本事例問題を活用した事例研究を行うことで、受講者にどのような変容が見られたかについて検証した。

3.2 分析結果（その1）

アンケートでは、「いじめが起こった際の対応や考え方」に関する質問項目及び「いじめ対応に関する研修」に関する質問項目を設定し、各項目について4件法を用いて、自分が賛成する態度や経験した程度を評定するよう求めた。(表1、2) その結果について、最尤法、

表1 いじめ対応に関する質問の因子分析結果

質問項目	因子1	因子2	因子3	因子4
	傍観者への対応	学級担任対応	いじめ対応	事前研修
傍観者がいじめっ子である	0.894	0.291	-0.052	0.224
傍観者は卑怯だ	0.518	0.298	0.218	0.073
いじめへの対応は学校体制で行うべきだ	0.475	0.291	0.029	0.369
いじめの未然防止は学級担任が中心となるのが大切だ	0.443	0.996	0.159	0.091
いじめの未然防止は学級担任の責任だ	0.2	0.516	0.184	0.196
いじめが発生した場合、業務の中で最優先事項である	0.049	0.186	0.998	-0.021
自分の学校でいじめが起きたことがある	0.413	0.349	0.492	0.035
いじめは初期対応が大切である	0.197	0.115	0.004	0.815
いじめが起こる前に日頃からいじめに関する研修が必要だ	0.27	0.261	-0.056	0.407
傍観者は悩んでいる	-0.006	0.022	0.185	0.214

表 2 いじめに関する研修についての因子分析結果

質 問 項 目	因子 1	因子 2	因子 3
	事例指導	組織対応力	理論指導
実際に起きたいじめ事例を知っている	0.782	0.033	-0.21
どのようないじめの事例があるかよく知っている	0.724	-0.012	-0.053
学校ではいじめの事例研究を行なったことがある	0.692	0.064	0.239
学校ではいじめに関する研修を行っている	0.654	0.01	0.107
もし今いじめが発生しても学校の生徒指導体制は万全である	0.062	1.004	-0.101
もし今自分の学級でいじめが発生しても学校は自分を支えてくれる	-0.038	0.641	0.205
学校でこれを使った演習を行ったことがある	-0.109	0.116	1.034
学校でいじめアクションプラン【改訂版】を見たことがある	0.333	-0.205	0.406

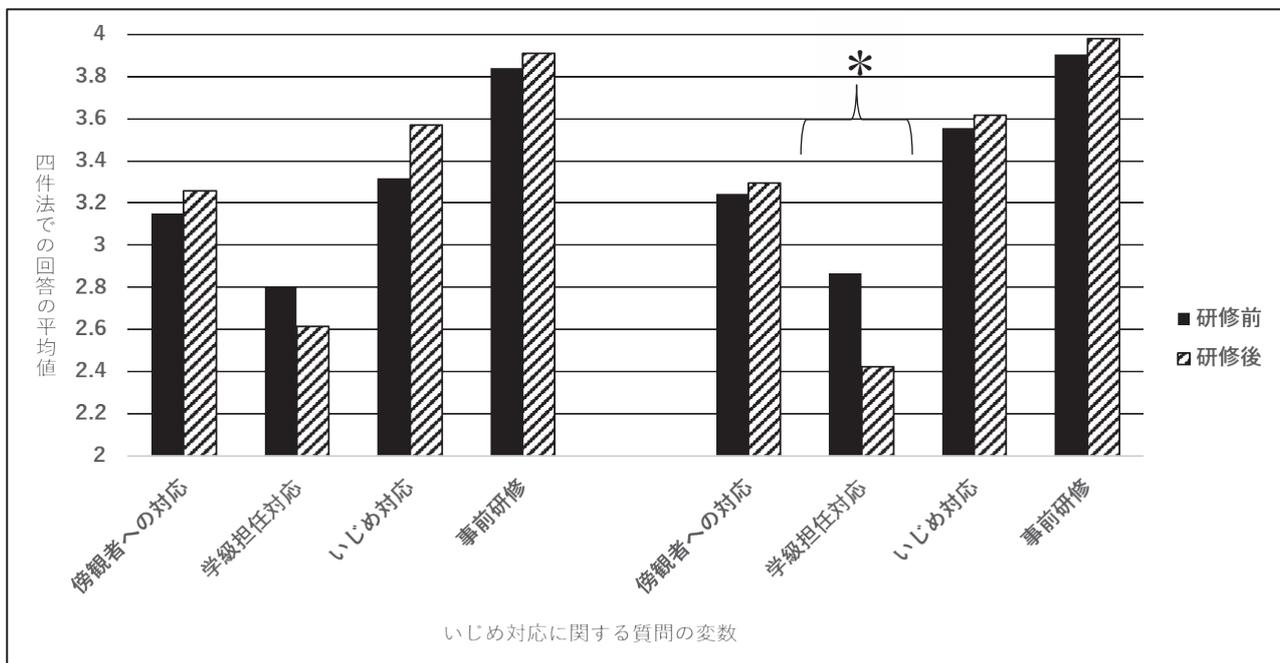


図 5 (いじめ対応に関する質問結果) 平均値の比較 (左が 3 年目教員、右が 10 年目教員)

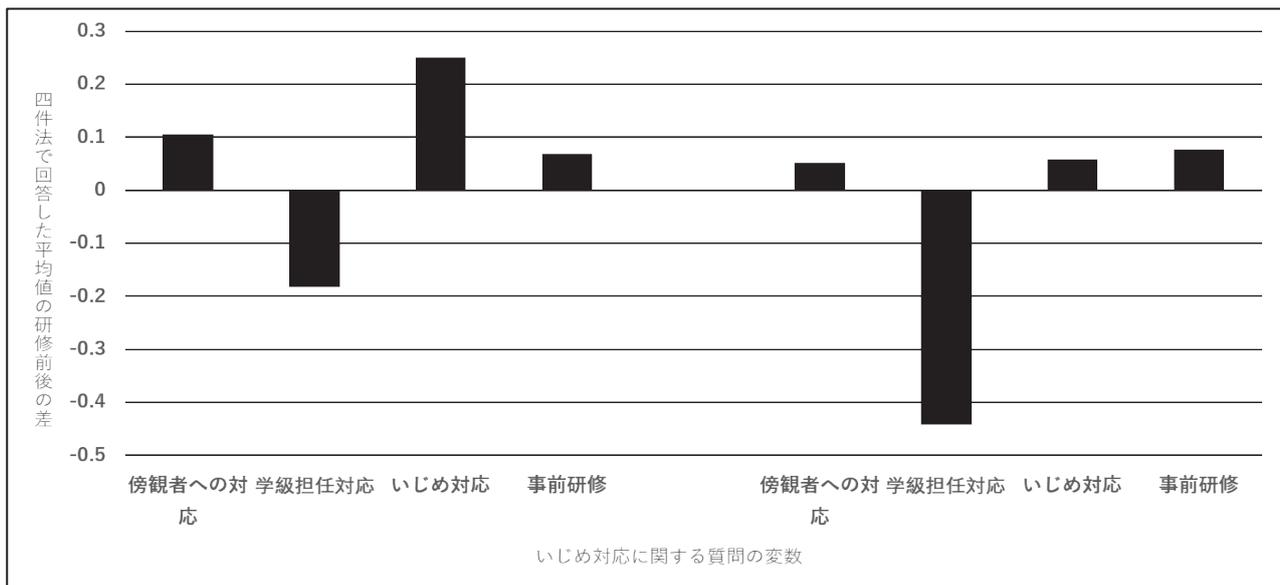


図 6 研修前後の平均値を引いた結果 (研修前から後) (左が 3 年目教員、右が 10 年目教員)

プロマックス回転で因子分析を行った。表1の項目では、「傍観者への対応」「学級担任対応」「いじめ対応」「事前研修」という変数として分析で用いた。また、表2の項目では、「事前指導」「組織対応力」「理論指導」という変数として分析で用いた。

次に、表1に関して研修に参加した3年目教員と10年目教員の平均値についてt検定を用いて比較した。その結果を図5、6に示す。

学級担任対応因子は5%水準で有意であり、有意水準を満たすものは10年目教員の学級担任対応因子だけであった。他の因子は研修前と研修後を比較すると軒並み上がっているが、学級担任対応は下がっていることが分かる。これは研修前には「いじめ対応は学級担任が

中心として行わなければならない。」という意識を抱えていたが、研修後には、「いじめ対応は学級担任だけでは難しく、学校組織全体で対応していかなければならない。」と考えるようになったことを表している。いじめ対応に苦慮し、一人で抱え込みがちな学級担任にとって、本研修を受けることで、「自分一人で抱えなくてもよい。」と好意的に受け止める可能性がある。また、学級担任以外の教員に対しても、「いじめ対応は、学級担任だけで行うものではない。」ということ意識させるためにも効果があることを示す結果となった。

図7、8は、表2に関して研修に参加した3年目教員と10年目教員の平均値についてt検定を用いて比較を行った結果である。ここから、3年目教員よりも10年

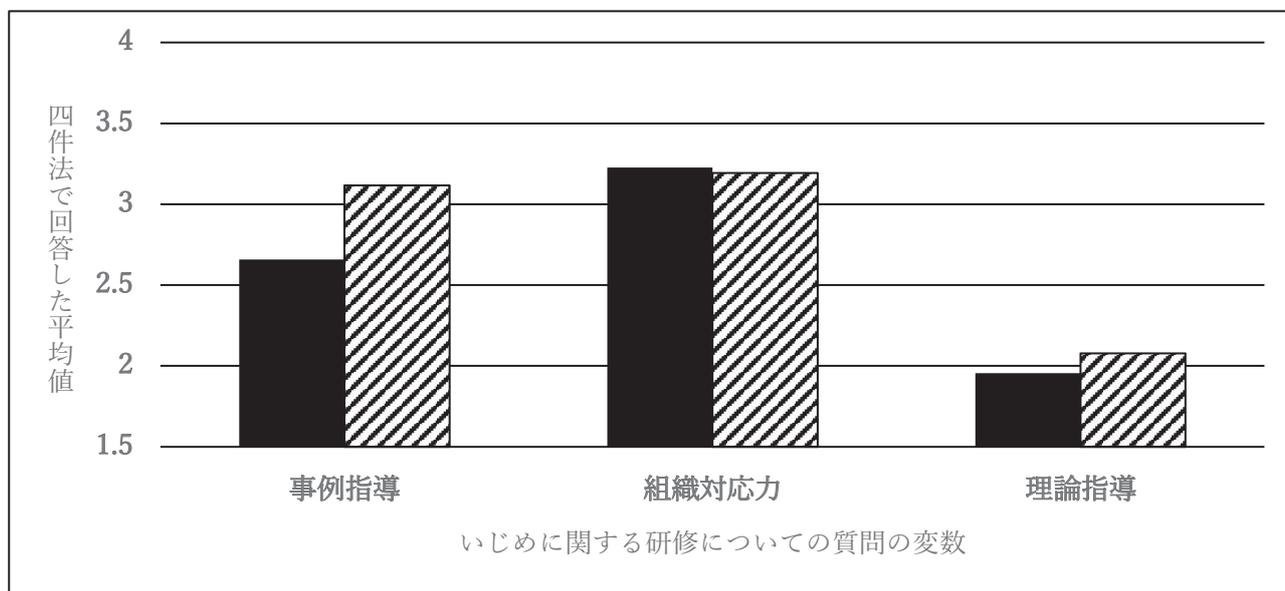


図7 (いじめに関する研修の質問結果) 平均値の比較 (左が3年目教員、右が10年目教員)

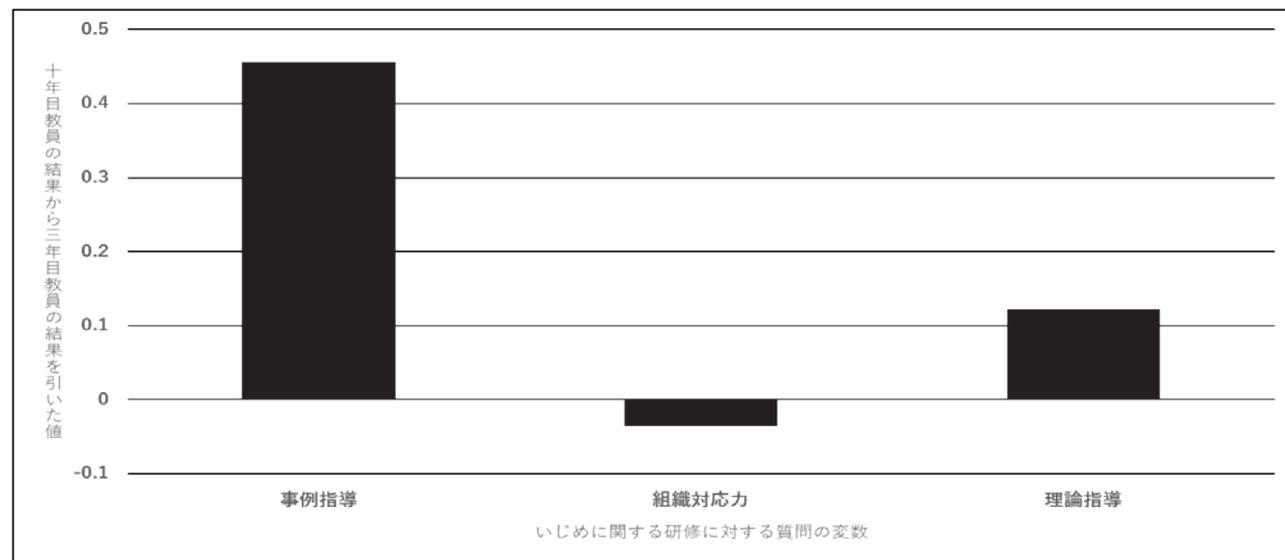


図8 結果を引いた値 (10年目教員から3年目教員)

目教員で、事例指導因子が5%水準で優位に高いということが分かる。これは、過去10年間で、実際にいじめに関する指導を経験したり、研修を積んできたことによる証拠でもある。しかし、組織対応力については、3年目教員と10年目教員とでほとんど差が出なかった。このことから、学校組織全体として対応できる体制が、十分に整っていないことが十分に考えられる。教員一人一人のいじめ対応に関する経験値は積み上がり、対応能力もついていくのにもかかわらず、組織対応力が伸びていないことから、学校の中核となるべき10年目教員でさえ、いじめ対応を学級担任一人で抱え込み、経験則で対応している状況が窺える。組織対応力を引き上げるためには、若年教員研修だけでなく、管理職に対しても、「組織で動く」ことを考えさせる事例問題を扱った研修を取り入れることが必要であるということを示唆している。図8の結果と合わせてみると、研修を受けた後は学校組織全体での対応が必要であるという意識に変化するが、実際の現場は、学校組織として対応できるような体制にはなっていないことを表している。

M市を含め、各自治体が主導をして、組織的な対応を促すような研修の在り方を早急に検討していくべきではないだろうか。

3.3 分析結果（その2）

研修前後に行ったアンケートでは、記述式の回答を書く欄も設けた。本項では、研修受講者の記述内容の変化についても、比較検討を行った（表3、4）。

表3の結果から、受講者の研修前後の変容として特徴的なものは、「報告・連絡・相談」が減り、「チーム・組織での対応」が多くなっている。いじめ対応については、学年主任、生徒指導、管理職等への報告・連絡・相談が必要であることについては、すでに定着していることがこの記述からも確認できる。

しかし研修を受講した後は、それよりも「チームや組織でいじめに対応する」、つまり、学校・学年全体で事態の確認や共通理解を図るだけでなく、全員で役割分担をして、組織的・協働的に対応にあたる必要があることを意識する教員が多くなっている。「報告・連絡・相談」は、学校運営上あるいは組織対応として大切

ではあるが、それだけだと報告する側・される側ともに、受け身な対応になりがちになる。結果的に、学級担任や当該教員が管理職からの指示を待つ状態になってしまうことにも繋がり、誤解を恐れずに言えば、報告をする教員と報告を受ける管理職との間に無用な上下関係を生み、「他人ごと」「責任の押し付け合い」に終始しかねない。しかしながら、「チーム・組織で対応」する必要性が感じられているということは、この事例問題が「全員で責任を共有し、当事者意識をもって事態の収束にあたる」ことを意識できる研修過程を創り出しているといえる。平成29年改訂の学習指導要領には、「チーム学校」を強調した記述が頻繁にみられるが、そうした動向にも合致した取組として活用ができることが分かる。

表4の記述からは、受講者が研修後に一番感じたこととして、「事実に基づいた具体例での研修を行うことの意義」についてであった。前述したように、いじめ問題の対応は、実際に当該教員として関わることがなければ、同じ学校にいても分からないことが多い。つまり、「いじめやいじめに発展しそうなトラブルにはどのようなものがあるか。」という知識自体がない教員が多い。知っておくだけで、見通しが持てたり予測が出来たりして、迅速な初期対応に繋がったり、未然防止策を講じたりできる場合もあると考えると、事実に基づいた研修を数多く行うことの重要性が、この記述項目からもよく分かる結果となった。

続いて多かった回答は、「具体的な対応の仕方について考えることができた」という点である。本事例問題は、これまで学校内で実施されにくかった、いじめ対応に関する校内研修を活性化させる目的で、それぞれの立場に立って様々な対応の仕方をワークショップ形式で学べるように意図して作成してある。今回の研修でも、同じグループになった複数のメンバーが、初期対応や被害者・加害者の接し方、役割分担や注意点、未然防止に至る「分岐点」がどこにあったかなどをディスカッションし、互いの意見を確認したり、擦り合わせたりしながら、事例に即して対応策を考える姿が見られた。本事例問題は、数多くの校内外の生活場面と状況を網羅しており、リアルな状況として研修を進めることができるだけでなく、研修自体が単発で終わるのではなく、複

表3 記述式回答結果 【設問1 いじめの初期対応で重要なことを2つ書いてください。】

受講前	
聞き取り、事実確認・実態把握	36人
<u>報告・連絡・相談（管理職等へ）</u>	18人
<u>学校体制での協力、情報共有</u>	17人
心身の安全の確保	14人
その日のうちに解決	1人
保護者への連絡	1人
教育相談	1人
家庭訪問	1人
受講後	
事実確認・実態把握	26人
報告・連絡・相談	4人
<u>チーム・組織での対応</u>	23人
情報共有	3人
子ども・保護者に安心感を与える	18人
子どもの変化に気づく	2人
今できることの検討、素早い対応・	9人
3段階の対応（緊急・早期・長期）	1人
安全確認、心身のケア	1人
個別の教育相談	1人

数回及び定期的に実施することができるため、これまでよりも実践に結び付けやすい研修機会として、活用ができるものになっていることが分かる。「実践的指導力があがった。」と回答している教員が多いことから分かるように、実際に起こった場合でも、研修で学んだ対処方法が使える、判断・行動の迅速化につながるものだと期待できる。

4. 考察 ～課題と可能性～

本論では、いじめの未然防止を目指し、教員と子ども両方がその対応能力を向上させる目的で作成した教職員が学校全体の研修で活用できるいじめやトラブルの事例問題「いじめ対応アクションプラン」とゲーム的要素を取り入れた児童生徒用の「人間関係力向上プログラム」の意義や役割について明らかにし、前者の事前検証を行った結果を分析した。現在M市では、すべての小中学校に2つのプログラムが配付され、生徒指導主事を中心にして、各校で研修を行い、実践につなげているところである。最後に前

表4 記述式回答結果 【設問2 この研修でよかった点、効果があった点をすべて書いてください。】

複数回答	
具体的な事例をたくさん知ることができた。	20人
初期対応（いつ、誰が何をやる）や保護者との対応を具体的に考えることができた。	17人
事例研究をすることで、実践的指導力が上がった。	9人
チームで対応することの大切さを改めて感じた。	7人
他校種のいじめ対応について考えることができた。	5人
様々な視点から、事例研究ができた。	3人
組織の一員として連携を図りながら対応を進めていかなければならないと感じた。	1人
自分一人で抱えがちな点を改善することができた。	1人

述した事前検証を踏まえ、今後の可能性と課題を示しておきたい。

可能性としての一点目は、教員の資質・能力向上についてである。平成29年改訂の学習指導要領では、チーム学校の重要性、社会に開かれた教育課程、児童生徒へのガイダンスやカウンセリングの充実、学級経営の充実などが強調されている。本プログラムは、これら喫緊の課題に対して十分に応えられるものであり、どちらのプログラムも教員のいじめ認知能力を高め、的確で素早い、連携したいじめ対応を行えるように工夫されている。このプログラムが校内研修等で定期的実施されることで、閉ざされた空間で関係する教職員のみで行われ、後手に終わっていたいじめ対応が、教員全体の主体的で積極的な関わりが必要なものとして認識されるため、学校全体のチーム意識が醸成される。万が一、いじめが発生した時にも、初動体制や役割分担がスムーズになり、組織的な対応が可能になる。加えて、いじめ認知に関して、学校や自治体によって、その差

が激しいことが問題視されているが、本プログラムでは、「これはいじめに発展しそうなトラブルか。」「いじめに発展する分岐点はどこにあるか。」等についても研修が行えるようになっており、教員間でその擦り合わせや確認を行うことができる。つまり、いじめ認知についての教員間格差を少なくしていくことが可能になる。

話は少しそれるが、教育評価研究においても、評価者によってズレが生じることが多く、信頼性や妥当性が保てないということがよく論じられるが、その際「モデレーション」を行うことが有効とされている。本プログラムは、まさにいじめの認知や対応についてのモデレーション機能を有しており、事例問題を通してそのズレを解消させる取組になっている。

二点目は、児童生徒自身に、集団に対する肯定的で積極的な関わりを活発化させることである。「人間関係力向上プログラム」の活用が各学校で進んでいけば、児童生徒が、自分では考えつかなかった多様な対処方法を身に付ける機会を得るとともに、学級・学年の中に、いじめを許さない、傍観者を作らない芽を育てることになる。それ以上に、このプログラムを平時に繰り返し行うことで、「いじめが起きにくい集団づくり、環境づくり」が行える。いじめというマイナスの要素が強く、負の連鎖を生じさせるものが、未然防止を含め、よりよい集団づくりに貢献できることは、児童生徒の安心・安全な居場所づくりとしても大きな効果を発揮するものとして期待できる。

課題としては、次の二点が考えられる。一点目は、校内の研修体制の構築である。働き方改革が叫ばれ、教員の勤務時間の多さが社会的な議論を呼んでいる中、研修の必要性は分かっているが、時間的制約や多忙感で実施しない学校が出てくる可能性は否定できない。これについては、協働で作成した教育委員会と連携しながら、本プログラムの有用性を積極的にアピールしていくことに加え、実際の効果を学校間で共有しながら、進めていく必要がある。本プログラムに限ったことではないが、限られた時間の中で、どの研修を行うか、どのように研修を行っていくかを決めることは、学校のカリキュラムマネジメント力を機能させることにもつながり、必須の課題であろう。管理職や研修主任、生徒指導主事等のリーダー、ミドルリーダーへの啓発も必要になる。

二点目は、多様なプログラムの構築である。今後、実践

が進み、各校での取組が定着すると、当然、現在活用しているプログラムも一度扱った事例、つまり古いものになる。児童生徒の進学・進級によって、メンバーが変わり、集団の雰囲気が変わったり、教員の異動で、学校体制が変わったりすることによって、同じ事例を扱っても、また新たな発見が生まれることもあり、価値がなくなるわけではない。しかし、一度見たもの、検討したものは新鮮味に欠けるとともに、「考えてみよう」という意欲も湧いてこない。

そこで用意された事例問題やプログラムを実施するだけではなく、自分たちで「事例問題を作ってみる」という活動を研修として取り入れることを提案しておきたい。現在配付されている教員研修用の事例問題や児童生徒用の人間関係力向上プログラムは、様々な場面設定があるとはいえ、それぞれ30程度であり、全ての状況を網羅しているわけではない。自分たちの学校の状況や地域性、規模等も考えながら、より幅広い視点から作成してみることで、いじめ認知や対応に関する資質・能力の向上が図られるのではないだろうか。「研修は、用意された内容を受講するもの」という従来教員が持っている受け身意識から、「研修は自分たちで創っていくもの」という主体的・能動的な姿勢が、これからの教員には求められているところであり、各校でいじめを生みにくい土壌づくりをする大きな一歩になると考える。本研究においても、今後更に、検討を進めていきたい。

[註]

- 1 第一筆者は、平成29年度、M市教育委員会の生徒指導担当指導主事をしており、平成29年12月に行われた「いじめの防止等に関する普及啓発協議会」に参加したが、行政説明を行った当時の文部科学省初等中等教育局児童生徒課長から同様の発言があった。
- 2 前述した文部科学省主催の協議会で講師を務めた森田洋司氏が説明した。

[参考・引用文献]

- 久保田真功 (2004). 「いじめへの対処行動の有効性に関する分析—いじめ被害者による否定的ラベル「修正」の試み—」『教育社会学研究第74集』, pp. 249-268
- 久保田真功 (2013). 「なぜいじめはエスカレートするの

か?—いじめ加害者の利益に着目して—」『教育社会学研究第92集』, pp. 107~127

松下一世 (2015). 「いじめに関する子どもの意識調査結果から見る道徳教育・人権教育の課題」『佐賀大学文化教育学部研究論文集』 Vol. 19 no. 2, pp. 37-51

文部科学省 (2018). 「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査」 (https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?Page=1&layout=datalist&toukei=00400304&kikan=00400&tstat=000001112655&cycle=0&tclass1=000001112656&tclass2=000001112657&tclass3=000001112659&result_page=1&second=1&second2=1)

岡本淳子 (2005). 「いじめ問題に関わる教師の認識についての一考察 —臨床心理士による教員研修への視点から—」『立正大学心理学研究所紀要』第3号, pp. 1-21

白松賢・久保田真功・間山広明 (2014). 「逸脱から教育問題へ—実証主義・当事者・社会的構成論—」『教育社会学研究第95集』, pp. 207-249

【付記】本研究は、平成28年度学術研究助成基金助成金(課題番号16K13529)研究課題名「ゲーム的手法を取り入れた教材によるいじめ防止プログラムの開発と効果」(研究代表者:小田哲志)を受けて実施している。