

いじめの組織的な未然防止に関する研究 —いじめを「見立てる力」と「対応力」の向上に役立つ事例ワーク—

いじめに対して組織的に対応できる教員を育成するとともに、未然防止の意識をより一層高めるため、「実態調査」と「校内研修」の在り方について3年間の研究を行った。最終報告では、いじめ事案の「初期判断のためのフローチャート」を作成し、「見立てる力」と「対応力」の向上に役立つ事例ワークを考案し、それをを用いた校内研修の実践例をまとめた。この研修を実施することにより、いじめの初期判断や深刻化のリスクの観点を共通理解することや、対応方針の合意形成の過程を共通認識することができ、結果としていじめに対する組織連携の意識向上につながった。

＜検索用キーワード＞ いじめ 未然防止 組織連携 校内研修 見立てる力 対応力 初期判断 深刻化のリスク

研究協議会顧問

愛知教育大学准教授 中井 大介（令和元、2、3年度）

研究協議会委員

西尾市立米津小学校教諭 市石 和将（令和元、2、3年度）

小牧市立小牧中学校教諭 丹羽 浩一（令和元、2、3年度）

愛知県立中川商業高等学校教諭 坂野 広岳（令和元、2、3年度）

愛知県立岡崎西高等学校教諭 杉原真理子（令和元、2、3年度）

総合教育センター教育相談研究室長（現県立一色高等学校教頭）鈴木 照（令和元年度）

総合教育センター研究指導主事（現豊田市立大畑小学校教頭）小川 雅美（令和元年度）

総合教育センター研究指導主事（現瀬戸市立品野中学校教諭）水野 恒也（令和元、2年度）

総合教育センター教育相談研究室長 須澤 智子（令和2、3年度）

総合教育センター研究指導主事 太田 恵里（令和2年度）

総合教育センター研究指導主事 三浦千加子（令和3年度）

総合教育センター研究指導主事 神谷 厚毅（令和3年度）

総合教育センター研究指導主事 田口亜紀子（令和元、2、3年度）

総合教育センター研究指導主事 久保 優一（令和元、2、3年度）

総合教育センター研究指導主事 磯貝 大輔（令和元、2、3年度主務者）

1 はじめに

平成25年9月に「いじめ防止対策推進法」が施行され、9年目となる。「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」（文部科学省 令和3年10月）を見ると、いじめの認知件数は施行以来令和元年度まで増加の一途を辿り、3.3倍となった（H25:185,803件→R1:612,496件）。それが令和2年度（517,163件）には約10万件（15.6%）の減少が見られ、対処の状況は、77.4%（R1:83.2%）が解消され、22.4%（R1:16.6%）が解消に向けて取り組まれている状態である。認知された多くのいじめは、教職員の努力により適切に対応されているが、中には対

応が難しく、時間や労力、精神的負担が過度にかかる事案もあり、事後対応に備えた体制だけでは限界があるのではないかと強く感じ、教職員がいじめを「未然防止」する具体的な手だての一助となるよう研究に取り組んだものである。

2 研究の意義

(1) 「未然防止」の意義

資料1は「予防の3領域」の模式図である。医学モデルをいじめに応用すると、いじめが起きていない時期に、安心・安全でいじめが起こりにくい環境・体制をつくる取組が「未然防止」（一次予防）、いじめが起きたとしても、早期に発見し、適切に介入する「深刻化防止」（二次予防）、解消後も支援・指導を継続する「再発防止」（三次予防）となる。資料2は、いじめの予防モデルである。「未然防止」で重要なことは、万が一起こったときの適切な見立て・対応を身に付けていることである。そのため、いじめが起きていない時期に見立て・対応の流れを確認し、課題を認識する機会をもち、学校環境や連携体制を見直し、共通理解を図ることが、いじめの「未然防止」になると考える。

(2) 「組織的」の意義

いじめ事案の支援者は、被害者、加害者あるいは傍観者などの異なる立場で、異なる様態のいじめを経験していると考えられる。児童生徒から相談をされたとき、支援者は自らの価値観や経験則に基づいて判断・対応するケースが多いと考えられるが、一人一人の「いじめ」に対する認識、イメージが異なるため、個人の判断が必ずしも被害者のつらさに寄り添うものとは限らず、さらに組織で対応方針をまとめることも困難になると言える。このような中で「方針」を決定するには、組織で「根拠」についての共通理解を図り、「資源」の相互理解と共通認識をもつことが重要であると考え（資料3）。

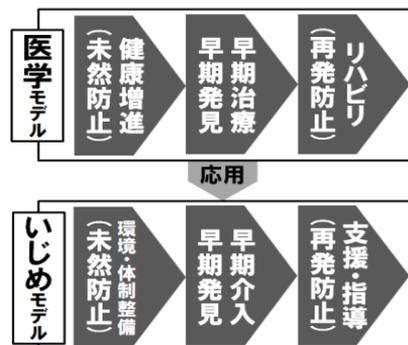
3 研究の目的

「いじめ」に対する認識（何を「いじめ」と捉えているか）について、各学校（小学校、中学校、高等学校）で実態を調査し、児童生徒と教員の「いじめ」に対する認識の相違を把握する。調査結果を教員間で共有し、事例を用いた校内研修を実施することにより、いじめに対して組織的に対応できる教員の育成及び未然防止に対する意識向上を図る。

4 研究の目標

従来は、実際にいじめ事案が起こってから、それを見立て、対応する中で学校の環境や連携体制を確認することとなり、再発防止を考えるときになって、ようやく未然防止の重要性に気付いていたものと思われる。しかし、最初に起こった事案が最悪な事態に発展する可能性もあり、そうなるからでは取り返すことはできない。本研究は、いじめが起きていないうちから「実態調査」により、どの

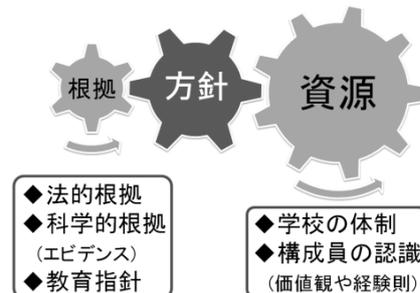
【資料1 予防の3領域】



【資料2 いじめの予防モデル】

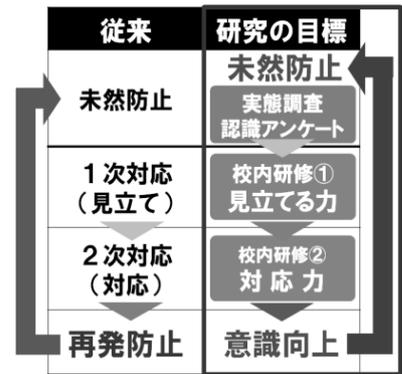
段階	内容
未然防止	教員 ・相談しやすい環境づくり ・校内連携の体制づくり
	児童生徒 ・関係構築の促進 ・関係調整力の向上
1次対応 (見立て)	・早期発見 ・リスクの見立て ・早期介入
2次対応 (対応)	・被害者の救済と心身回復 ・深刻化リスクの解消 ・当事者の関係調整 (環境改善)
再発防止	・対応策の評価と改善 ・事案の検証と未然防止対策

【資料3 組織的対応の方針決定】



ような行為を「いじめ」と感じたり、捉えたりするのかを把握し共有すること、また「校内研修」の中で架空事例を用いて「見立てる力」や「対応力」を高めることを通して、組織が共通理解をもち、未然防止の意識をより一層向上させることを目標とする（資料4）。

【資料4 未然防止への取組】



5 研究の内容

(1) 実態調査：「いじめ」に対する認識についてのアンケート

いじめの様態を、文部科学省の例を参考に9分類し、それぞれ三つの行為・影響を設問とした『「いじめ」に対する認識についてのアンケート』を作成した。児童生徒及び教員に同じ行為・影響に対する認識（いじめと感じるか／捉えるか）を調査し、両者の結果比較から認識の相違を把握することができる。調査結果の処理・分析には、専用のフォームを作成し、データ入力することで①児童生徒－教員間比較、②設問間比較、③学年間・男女間比較の結果シートが得られるようになっている。この資料を活用して、職員会議で報告し、注意が必要な児童生徒の行為を共有したり、現職研修で話し合い、重点的に介入する行為についての合意形成を図ったりすることが、組織の一元的な方針決定につながる。

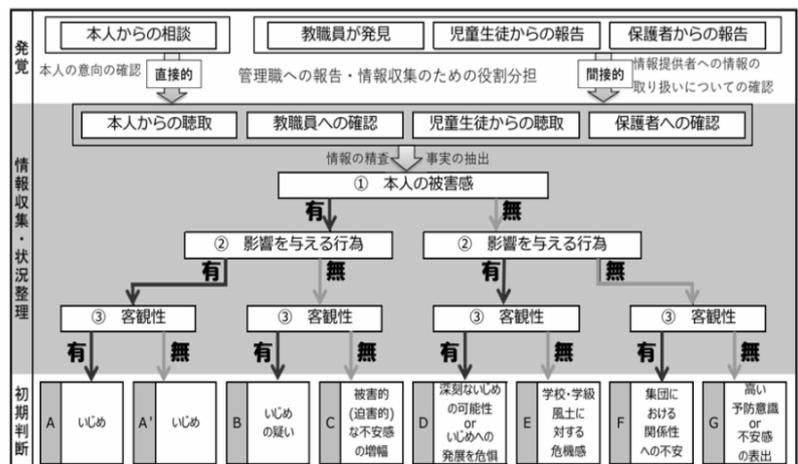
（実態調査の内容及び実際は、令和2年度愛知県総合教育センター研究紀要〔第110集〕の中間報告に掲載）

(2) 校内研修：いじめを「見立てる力」と「対応力」の向上に役立つ事例ワーク

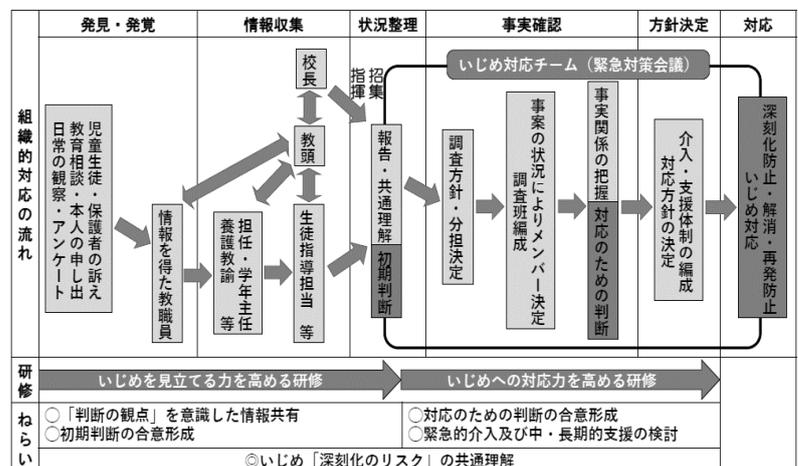
ア ツール

「いじめ防止対策推進法」に基づいて「いじめ」の判断をするため、第2条「いじめの定義」を基に三つの観点（①本人の被害感、②行為、③客観性）を重視した「いじめ事案の初期判断のためのフローチャート」を作成した（資料5）。これは、事案が発覚してから収集された情報を基に、各観点到該当する事実があるかを検討することによって、初期の状況判断（A～Gの8段階〔A'を含む〕）や支援の方向性を確認することができる。

【資料5 いじめ事案の初期判断のためのフローチャート】



【資料6 いじめ事案の組織的対応の流れと研修の位置付け】



イ 選択可能

いじめ事案の組織的対応の流れを意識した二つの研修を考案した（資料6）。前半部は、事案の発見・発覚後、情報収集・状況整理により初期判断を決定するまでを体験し、一次対応のための「見立てる力」を高める校内研修である。そして、後半部は、整理された状況から事実確認を行い、対応方針を決

定するまでを体験し、二次対応のための「対応力」を高める校内研修である。どちらの研修においても、科学的根拠を踏まえた「深刻化のリスク」（以下枠内：三つのキーワード）を基に検討しながら、共通理解を図っていくことをねらいの一つとしている。

- ① 行為の反復性：一定期間、繰り返されている行為または一方向的な関係性
- ② アンバランスパワー：一方的に弱い立場にしている力関係の不均衡さ
- ③ シンキングエラー：被害的立場の人権が侵害されていることが正当化されてしまう間違った考えや認識

ウ グループワーク

【資料7 架空事例の概要】

「見立てる力」及び「対応力」、それぞれの研修に対応した架空事例を小・中・高の各校種で2種類ずつ作成した（資料7）。「見立てる力」を高める研修で用いる架空事例は、立場の異なる5人の教員の“情報カード”にそれぞれ異なる情報が示されている。ワークでは、いじめ事案の発見・発覚後を想定し、参加者がいじめの判断に必要な情報を出し合って「情報収集・状況整理」をし、「深刻化のリスク」を検討した上で「初期判断」の合意形成を行う。一方、「対応力」を高める研修で用いる架空事例は、「見立てる力」の研修で用いた個々の情報カードの内容を1枚にまとめた“現況のまとめ”という資料になっている。ワークでは、参加者全員が同じ資料を持ち、それを基に「深刻化のリスク」を検討し、「対応のための判断」について合意形成を行う。さらに、「対応方針」について付箋紙を用いて意見を出し合い、検討するものとした。資料8は、二つの研修におけるグループワークの違いを比較した表である。

事例区分	学年	性別	契機	いじめの形態9分類											
				噂の流布	同調	陰口	排除	社会的無視	関係操作	わる行為	金品にかか	物理的影響(身体)	言語(心理)的影響	ネット上の行為	
1	小①	5年	男	母の訴え				●		●		●			
2	小②	6年	男	母の相談					●	●	●				
3	中①	1年	女	母の訴え	●	●									●
4	中②	1年	女	級友の母の相談		●				●		●	●		
5	高①	1年	女	外部の通報	●			●							●
6	高②	2年	男	アンケートの記述	●			●	●						●

【資料8 二つの研修におけるグループワークの比較対照表】

研修区分	いじめを見立てる力	いじめへの対応力
ねらい	<ul style="list-style-type: none"> ・「判断の観点」を意識した情報共有 ・初期判断の合意形成 	<ul style="list-style-type: none"> ・対応のための判断の合意形成 ・緊急的介入及び中・長期的な支援の検討
	・「深刻化のリスク」の共通理解（二つの研修で共通）	
配付資料	①手順書※1 ②配付資料1：検討項目の留意点 ③配付資料2：フローチャート及び支援の方向性 ④個人の振り返りシート※2 ⑤事例：別紙「情報カード」（役割別） ↳共通情報・個別情報・関係図からなる	①手順書※1 ②配付資料1：検討項目の留意点 ③配付資料2：フローチャート及び支援の方向性 ④個人の振り返りシート※2 ⑤事例：別紙「現況のまとめ」 ↳情報カード(5担当)の内容を集約したもの
	※1～3：研修区分によって内容は異なる	個別資料：3種※3 ①研修実施者（ファシリテーター）用資料 [進行計画及び研修用スライド] ②司会者用資料 [進行台本] ③記録者用資料 [記録様式]

必要物品 ※4：色は 推奨色	・模造紙 ・マジック（黒・赤・青・緑※4の4色）	・模造紙 ・マジック（黒・赤・青・緑※4の4色） ・付箋（赤・青※4の2色）																				
グループ の人数と 役割分担	○標準7名（参加者の増減対応可） ・司会者…1名 ・記録者…1名（司会者と兼ねてもよい） ・参加者…5名（事例カード：5担当分）	○5名以上（推奨5～8名） ・司会者…1名 ・記録者…1名（司会者と兼ねてもよい） ・参加者…3名～																				
研修時間	標準60分（導入・ワークの説明を含む）	標準60分（導入・ワークの説明を含む）																				
ワークの 内容 (右：実施 時間目安)	<table border="1"> <tr> <td>・情報整理（個人の判断）</td> <td>6分</td> </tr> <tr> <td>I：情報収集・状況整理</td> <td>14分</td> </tr> <tr> <td>II：深刻化のリスク</td> <td>10分</td> </tr> <tr> <td>III：初期判断（グループの判断）</td> <td>10分</td> </tr> <tr> <td>・グループでの振り返り</td> <td>6分</td> </tr> </table>	・情報整理（個人の判断）	6分	I：情報収集・状況整理	14分	II：深刻化のリスク	10分	III：初期判断（グループの判断）	10分	・グループでの振り返り	6分	<table border="1"> <tr> <td>・状況確認</td> <td>5分</td> </tr> <tr> <td>I：深刻化のリスク</td> <td>13分</td> </tr> <tr> <td>II：対応のための判断</td> <td>7分</td> </tr> <tr> <td>III：対応方針（支援・指導）</td> <td>18分</td> </tr> <tr> <td>・グループでの振り返り</td> <td>7分</td> </tr> </table>	・状況確認	5分	I：深刻化のリスク	13分	II：対応のための判断	7分	III：対応方針（支援・指導）	18分	・グループでの振り返り	7分
・情報整理（個人の判断）	6分																					
I：情報収集・状況整理	14分																					
II：深刻化のリスク	10分																					
III：初期判断（グループの判断）	10分																					
・グループでの振り返り	6分																					
・状況確認	5分																					
I：深刻化のリスク	13分																					
II：対応のための判断	7分																					
III：対応方針（支援・指導）	18分																					
・グループでの振り返り	7分																					
追加を 推奨する 活動内容	・各グループの初期判断の全体共有 ・事例ワークに関する自由な意見交換 (個人の振り返りシートの記入と回収)	・各グループの対応方針の全体共有 ・事例ワークに関する自由な意見交換 (個人の振り返りシートの記入と回収)																				

6 研究の実際

(1) 校内研修（いじめを「見立てる力」と「対応力」の向上に役立つ事例ワーク）の実践例

協力委員が、各所属校において研修実施者（ファシリテーター）となり、二つの校内研修の実践を行った。資料6（3頁）に示したように組織的対応は「見立て」た上で「対応」する流れとなり、その流れで研修を実施した方が理解しやすいと考えられる。しかし、そもそもいじめの「対応」経験が浅い学校や、すでに「対応」が求められているケースがある学校では、「見立て」という考え方が受け入れられにくいのではないかと懸念の声があった。そのため、まずは「対応」の方針決定の過程を体験し、イメージをもつことの方が現場のニーズとして高く、組織で連携することへの動機付けになると考えた。さらにその体験から「見立て」をすることの重要性に気付いたり、意義を見いだしたりすることにつながるのではないかと意見を受けて、本研究の研修考案及び実践は、令和2年度に「いじめへの対応力を高める校内研修」、3年度に「いじめを見立てる力を高める校内研修」という順で実践することとした。ただし、以下の実践報告では、組織的対応の流れに基づき、1校ずつ「(7) 見立てる力」の研修、「(イ) 対応力」の研修の順に示すこととする。なお、以下の実践報告に示す「ねらい」は、各校のいじめ対応の実態と課題を踏まえて、独自に設定したものである。

ア 小学校の実践報告

(7) 小学校における「いじめを見立てる力を高める校内研修」

実施の機会	現職研修（18名）	実施時期	8月（夏期休業中）
実施時間	60分	活用事例	事例2（小②）
ねらい	・いじめ事案の初期判断についての合意形成を体験することで、「組織的対応の必要性」についての意識を高め、積極的に情報交換や組織的対応ができる職員集団をつくる。		

	<ul style="list-style-type: none"> ・「いじめ深刻化のリスク」や「いじめ判断の観点やポイント」などを共通理解し、今後いじめやそれに近い事案が起こった際に活用できるようにする。
特色・工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・学校規模（特別支援学級を含め全校 17 クラス）を踏まえ、学校全体でいじめ事案に取り組む意識を高められるように、教頭や事務職員にもワークに参加してもらった。 ・資料を2週間前に配付し、事前に読んでもらうよう依頼した。また、各グループの司会者と記録者と簡単な打ち合わせを行い、研修のイメージを共有した。
実践による 気付き	<ul style="list-style-type: none"> ・司会者と事前に流れを打ち合わせたことで当日の受け渡しがとてもスムーズだった。 ・記録者に対し、事前に「記録者用資料」を渡したことで、当日は余裕ができた。 ・初期判断のフローを用いた個人の判断では、目安の1分間では短いようだった。 ・たくさん意見が出たことで決められた時間では足りないグループもあった。
参加者の声	<ul style="list-style-type: none"> ・「深刻化のリスク」の3観点で事例について話し合うと、何が問題となっているか判断がしやすかった。 ・一人では情報収集に限りがあることや、見立てを迷うこと、間違うこともあるため、組織でいろいろな情報を収集し、判断することが大切であると感じた。 ・情報を共有することで、自分の立場だけの初期判断が変化する様子が見られた。さまざまな角度から児童の様子を見て、チームで情報を共有することは、児童に必要な対応をするために大切なことだと感じた。 ・模造紙にまとめることで、情報収集したことがいろいろな立場の人に分かりやすくと感じた。身近に起こった案件もこのようにまとめていくと、初期判断がしやすく、深刻ないじめにつながっていかないと感じた。 ・小学校は、担任が子供を見る時間が圧倒的に長いため、担任が責任を背負い込みがちだと感じていた。だが、こうしていろいろな先生方と情報共有をして、いろいろな観点から話し合いができることは、担任としてはとても心強い。担任が声を出し、気軽に情報共有できる環境がどの学校でも整っていくことを願う。
委員所感	<p>参加した先生方からは、活発な話し合いができ、多様な考えを知ることに新鮮さを感じたようで、とても好評だった。この研修は対応策を検討しないまま終わってしまうが、消化不良のような「もやもや感」を訴える人はいなかった。「本人の被害感」の「あり」か「なし」かについて、さまざまな意見が出され、とても活発な話し合いがされていた。今まで「こんなことで相談していいのかな」「声に出すのが恥ずかしい」と感じ、トラブルを一人で抱え込んでいた先生もいたと思うので、この研修が気軽に声を出せる雰囲気づくりの一助になったのではないかと感じる。</p>

(イ) 小学校における「いじめへの対応力を高める校内研修」

実施の機会	現職研修 (20名)	実施時期	11月中旬
実施時間	70分	活用事例	事例1 (小①)
ねらい	<ul style="list-style-type: none"> ・「組織的対応の必要性」についての意識を高める。 ・「いじめ深刻化のリスク」や「いじめ判断の観点やポイント」などを共通理解し、今後いじめやそれに近い事案が起こった際に活用できるようにする。 ・いじめ事案に対する緊急的介入及び中・長期的な支援を検討し、組織的対応を経験する。 		
特色・工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・資料を1週間前に配付し、事前に読んでもらうよう依頼した。また、同時期に各グル 		

	ープの司会者と記録者と打ち合わせを行い、研修のイメージを共有した。
実践による 気付き	<ul style="list-style-type: none"> グループで対応方針のための判断の合意形成をするのは、目安の7分では時間が足りないグループが多かった。 最後の対応策の話し合いでは、グループによってかなり違いが見られた。対応策の優先順位が適切かどうか気になるグループがあったとの意見があり、他のグループと共有する時間があればよいと感じた。
参加者の声	<ul style="list-style-type: none"> 「いじめの深刻化の三つのキーワード」や「いじめ事案の初期判断のためのフローチャート」があることで、具体的な根拠をもって事案を見つめることができるとともに、どの職員も共通の理解ができると感じた。今までは経験則や主観による判断から指導に当たっていたが、どの学校、学年、職員でも活用することができる。 同じものさし（3観点）で現状から読み取っていくと、対応策にも自信をもつことができる。みんなが同じテーブル、同じ資料、同じものさしで進められたことが自信につながった。 リスクの判断がグループのみんなで一致した。はっきりとした判断基準があると、一致しやすくなると感じた。一致してほっとした。この職員室なら、私が対応に困っているときに助けてくれるような気がした。 最終的な意見は合ったが、それまでの各々の意見の理由を聞くことができたことがとても面白かった。 表にまとめることによって緊急性のあるもの、優先順位、役割が大切だと感じた。長期にわたって指導すること、道徳の授業や学級活動の機会を今後も生かしていきたいと思う。
委員所感	司会者や記録者の先生方と事前の打ち合わせがなかったとしたら、どのような話し合いになったのか気になる。他校で同様の研修会をやってもらおうとしたら、なかなか入念な事前打ち合わせができないと思うから、準備も打ち合わせもシンプルでスリムにできるなら、それにこしたことはない。最後の対応策の話し合いでは、優先順位や役割分担まで満足にできなかった。経験年数の浅い先生方には、その話し合いをもっと経験してほしいと感じている。そこに重点をおいた研修会も、今後実践できるとよいと思う。

イ 中学校の実践報告

(ア) 中学校における「いじめを見立てる力を高める校内研修」

実施の機会	現職研修（36名）	実施時期	8月（夏期休業中）
実施時間	70分	活用事例	事例4（中②）
ねらい	<ul style="list-style-type: none"> いじめ事案に立ち向かう教職員集団を構築する。 いじめの深刻化リスクに基づいて、いじめを捉える力（見立てる力）を育成する。 早期対応だけでなく中・長期的な対応についての認識を高め、集団の共通理解を促す。 互いの意見の相違に気付き、互いを尊重する活動を通して同僚性を醸成する。 		
特色・工夫	<ul style="list-style-type: none"> 事例ワークでの全体への介入をなるべく減らし、司会者の意見をつなげる力（ファシリテート力）に委ね、各グループの主體的な話し合いを促すこととした。 「初期判断」と「支援の方向性」について、グループ間で共有する時間を設定した。 グループでの振り返りの時間を充実させた（6分→15分）。 		

実践による 気付き	<ul style="list-style-type: none"> ・グループでの振り返りの時間を充実させたことにより、初期判断の相違やチームで取り組む必要性など多面的な考えを共有することができた。 ・可能であれば、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー等の専門家も研修に参加できると、教職員とは違った視点の意見が出て、新しい学びの機会になると思われる。当日参加が難しければ、後日でもよいので研修内容の伝達や意見交換を行うとよいのではないかと感じる。
参加者の声	<ul style="list-style-type: none"> ・自分もっている情報から「初期判断」をする際に、「なし」と判断することの難しさを痛感した。今回、自分に与えられた情報からは「被害感」を「なし」としたかったが、“教師として「なし」にすることはどうなのか”、“「なし」とすることは、いじめに対して危機感が薄いと思われるのではないかと”など、いろいろな思いが湧いてきた。 ・最初の個人の判断では「判断の3観点」を全て「あり」にしていたが、グループで話すうちに、決定的な訴えがなかったことや「いじめられている」という先入観の影響などを考え、「被害感」の判断が分からなくなった。一人で判断することの怖さを感じたので、今後に生かしていきたい。 ・「初期判断のフローチャート」があると、どうしても白黒はっきりさせてしまいたくなるが、現実にはさらに複雑なことが考えられるので慎重に対応していく必要があると思った。 ・自分のもつ情報と他の先生のもっている情報をすり合わせることで、事案の全体像をまとめていくことの大切さ、共通認識をもつことの必要さに気付くことができた。 ・「学年の会議」で話すだけではなく、どれだけ教員チームが日常的にコミュニケーションをとっているかがカギだと思った。自分が気付いていないことがあったとしても、コミュニケーションの中で多角的に見えてきて気付くことがあると思う。
委員所感	<p>いじめの「初期判断」の難しさを痛感している教員が多いように感じた。それは、経験則や自分一人での判断に限界を感じているからだと思われる。どの教員も主体的に研修に取り組んだ結果、「判断の3観点」や「深刻化のリスク」などの判断のよりどころを活用すること、チームでいじめ事案に対応していくことの重要性に改めて気付いたようであった。また、研修中は温かい同僚性に支えられた素晴らしい雰囲気であったように思われる。</p>

(イ) 中学校における「いじめへの対応力を高める校内研修」

実施の機会	いじめ・不登校対策委員会 〔現職研修〕(40名)	実施時期	11月中旬
実施時間	90分	活用事例	事例3(中①)
ねらい	<ul style="list-style-type: none"> ・いじめ事案に立ち向かう教職員集団を構築する。 ・いじめの深刻化リスクに基づいて、いじめを捉える力を育成する。 ・早期対応だけでなく中・長期的な対応についての認識を高め、集団の共通理解を促す。 ・互いの意見の相違に気付き、互いを尊重する活動を通して同僚性を醸成する。 		
特色・工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・いじめの対応方針のグループ共有を充実させた(標準18分→28分)。 ・柔軟な対応方針を多く出してもらうため、配付資料2の裏面「支援の方向性の例」は後 		

	<p>日配付することにした。</p> <ul style="list-style-type: none"> 事例ワークでの話し合いを研修後の教育活動に生かせるように、学年ごとにグループを編成した。
実践による 気付き	<ul style="list-style-type: none"> 対応策を検討する中で、本事例と同じような過去の事案に対する対応を振り返りながら、話し合う学年もあった。 可能であれば、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー等の専門家も研修に参加できると、教職員とは違った視点の意見が出て、新しい学びの機会になると思われる。 学年ごとにグループを組んだが、グループ（学年）間で意見の交流や共有を図れると、共通理解が深まると思った。
参加者の声	<ul style="list-style-type: none"> 「客観性」をどう捉えればよいか難しいと感じた。普段の生徒指導においても、「客観性」について意識する必要があると思った。 周りの先生方が意見をたくさん出してくれたので、自分にはない視点を知ることができた。 一つのケースに対して、担任一人が対応するのは不安だが、学年でチームとして対応すると安心であるし、子どもにとって最善の方法が見つかると感じた。 支援や指導の方向性を出すためには、最終判断を下す人が決まっている方がよいと思った。 1回の指導で解決したと思わずに、長期的に観察し、小さな芽を発見し、子どもたちの声が届きやすい環境をつくっていきたい。 最終的に生徒全員が安心して学校生活を送れるよう、チームで協力して中・長期のケアや指導を大切にしていきたい。
委員所感	<p>研修日が近づくにつれて、「自分一人でやっているのではないか」「実りのある研修にすることができるのか」という不安な気持ちが正直あった。しかし、司会者・記録者の先生方と打ち合わせを重ねる中で、意欲的な意見をもらい、次第によりよい研修になることが期待できるようになった。私も研修を一人でやっているのではなく、みんなで行っているという感覚をもつことができ、うれしく感じた。研修中は学年ごとに主体的に取り組む先生方の姿が多く見られ、温かい人間関係を基盤とした同僚性が確実に構築されていることを実感した。</p>

ウ 高等学校の実践報告 I

(ア) 高校における「いじめを見立てる力を高める校内研修」①

実施の機会	生徒指導部・保健美化部・相談部 合同勉強会（12名）	実施時期	10月中旬
実施時間	65分	活用事例	事例6（高②）
ねらい	<ul style="list-style-type: none"> 一人一人がもっている何気ない情報でも他の教員と共有することでいじめにつながる可能性を把握することができるため、普段からの情報共有が大切であることに気付く。 生徒に関する情報を一人で判断したり抱え込んだりするのではなく、多くの意見を基にチームで対応することの大切さに気付く。 		
特色・工夫	<ul style="list-style-type: none"> あらかじめ用意された研修用のパワーポイント資料を2分割し、前半の導入部分を事 		

	<p>前に参加者に見ておいてもらい、研修の目的を当日までに理解してもらった。また、当日は後半のワークの実践から始めることにより、研修時間の短縮化を図った。</p> <ul style="list-style-type: none"> 前年度に実施した「いじめの対応力を高める校内研修」でまとめた記録用紙を、研修の最初に確認してもらい、昨年度参加された先生方には2回の研修で「見立て」から「対応」までの一連の研修であることを再認識してもらい、初めて参加される先生方には今回の研修の目的が明確になるようにした。
実践による気付き	<ul style="list-style-type: none"> 研修用のパワーポイント資料を2分割し、前半の導入部分を事前学習する機会を設けたことにより、研修の流れや内容についての質問はなく、時間を効率よく使うことができた。 「いじめの早期発見」というねらいを明示したため、事例ワークの中で「いじめ」という判断に結論付けることが前提で話し合いが進んでいるような印象があった。教員が、このような「いじめ」の研修に参加することで生じる先入観や思い込み、「シンキングエラー」も考慮する必要があるように感じた。
参加者の声	<ul style="list-style-type: none"> 3観点による初期判断のフローチャートは参考になった。 「被害感」について、今回の事例のように本人の申し出がない場合が、現場でも多いのではないかと感じた。 「被害感」が「無」、 「行為・客観性」が「有」の場合が、一番深刻になる可能性があることに非常に驚いた。 自分だけの情報の見立てでは、グループの見立てと全く違うものとなった。誰か一人の情報が欠けるだけで、その後の対応が不適切になる可能性があることが分かった。 誰（教員）が、誰（生徒）に、話を聞くかによって得られる情報、その信用度や具体性が変わるので、一斉に集まって情報交換することが大切だと思った。 いろいろな立場の人がチームとして関わるのが大切だと思った。 生徒指導上、「客観的事実」がないと加害者に対する指導は難しいが、被害者を守るための手立ては早い段階から対応していく必要があると思った。
委員所感	<p>普段から情報共有をしておくことが大切であるとの感想が多く見られたことの意義は大きい。今まで、教員として「いじめ」を判断する際の葛藤などから、対応までに時間がかかることもあったが、この研修の中で明確な判断基準を多くの教員で共有することで、今後早期の判断と対応ができるようになり、深刻化を防ぐことができるのではないかと期待している。</p>

(イ) 高校における「いじめへの対応力を高める校内研修」①

実施の機会	生徒指導部・保健美化部・相談部 合同勉強会（9名）	実施時期	12月上旬
実施時間	65分	活用事例	事例5（高①）
ねらい	<ul style="list-style-type: none"> 一人の教員が受けたささいな相談でも他の教員の情報を集めることで、「いじめ」の事実が立体的に見えることを体験から気付く。 いじめの可能性のある事柄について、一人で抱えるのではなく、普段から話し合うことの大切さや組織で対応することの重要性に気付く。 		
特色・工夫	<ul style="list-style-type: none"> 2班編成とし、養護教諭2名がそれぞれ別の班へ分かれるようにした。また、性別や 		

	<p>年齢構成にも偏りがないようにした。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ファシリテーターが2班の司会者を兼任し、ワークショップ参加者を確保しつつ、司会者による情報伝達に偏りが起きないようにした。 ・検討中に出た質問は2班で共有し、なるべく同じ条件でワークが進むようにした。
実践による 気付き	<ul style="list-style-type: none"> ・「Ⅱ 対応のための判断」の結果については2班とも同じ見解となったが、「Ⅲ 対応」における支援や指導の方向性には多少の差が生じたように感じられた。 ・対応策についての意見が出された後に、意見交換や方向性を検討する時間がもっと必要だと感じた。 ・各グループでどのような対応になったのかを共有する時間を設けてもよいと思った。
参加者の声	<ul style="list-style-type: none"> ・被害者の立場に立って考えないと、より深刻な方向に向かってしまうことに気付いた。 ・3観点（被害感・行為・客観性）から考える方法を初めて知ったので、活用していきたい。 ・自分の思い付くことと、他の先生方が考えられていることが違っており、どう対応していくかをきちんと話すことが大切だと再認識した。 ・役割分担をするには、さまざまな視点をもった立場の違う教員と情報共有をしたり、共通認識をもったりしないといけないと思った。 ・「いじめ」を学校全体の問題として捉え、全教員が意識して普段の人間関係を観察しておく必要を感じた。 ・避難訓練やAED使用法についての研修は毎年実施するが、このような事例対応の研修は今までなかった。いじめの判断の観点やフローチャートを用いて、多くの先生方にこの研修を受けてもらいたい。
委員所感	<p>参加された先生方から、このような研修が教員全体に広まっていくことを望む声が多く上がった。研修以降、生徒の人間関係において検討が必要な場合に、この3観点を軸に分析しており、実際の教育現場においても活用されていることが分かった。教員一人一人が「いじめ」に対して共通認識をもち、組織で対応することが教員の安心感だけでなく、その姿勢を見せることが児童生徒の安心感につながるものであり、ひいてはいじめの減少につながると期待している。</p>

エ 高等学校の実践報告Ⅱ

(ア) 高校における「いじめを見立てる力を高める校内研修」②

実施の機会	初任者及び参加希望者の合同研修 (14名)	実施時期	7月末(夏期休業前)
実施時間	60分	活用事例	事例5(高①)
ねらい	<ul style="list-style-type: none"> ・教員同士にも、「いじめ」に対する考え方に個人差があることに気付く。 ・情報交換する前と後では、見立てが異なる可能性があることに気付く。 ・立場の違う教員は異なる情報をもっている可能性があり、日頃から情報交換をしたり、情報交換できる関係を築いたりする重要性を理解する。 ・組織的対応をするために必要な教員同士の人間関係を深める。 		
特色・工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・グループワークの際、参加者の前に、「担任①」「学年主任」などの担当名を表示し、誰がどの役割であるかを互いに一目で分かるようにした。 		

	<ul style="list-style-type: none"> ・説明とワークの時差を減らすため、研修の流れを「目的➡ワークⅠ説明➡ワークⅠ実施➡ワークⅡ説明➡ワークⅡ実施…」に変更した。 ・グループメンバーの性別，年齢，所属学年がばらばらになるようにした。 ・記録者は研修開始後に各グループで決めてもらった。
実践による 気付き	<ul style="list-style-type: none"> ・管理職2名が，自主的に参加された。管理職と他の先生方が意見交換する様子は，理想的な姿に思われた。 ・「見立てる力」の研修と「対応力」の研修の両方を実施する場合は，それぞれ異なる事例を用いて実施した方がよい。同じ事例を使用すると，2回目の研修において，事例の先を見通せてしまうため，参加者の意欲が低下するように思われる。 ・司会者は事前に依頼したが，研修の目的が理解されていれば，司会者はいなくてもよいと思われた。
参加者の声	<ul style="list-style-type: none"> ・具体的な事例で話し合うことで，「判断の観点」「深刻化のリスク」を自分の中に落とし込むことができた。 ・同じ職場で働く教員でも，考え方に違いがあることに驚いた。 ・自分一人の情報では偏りがある。他の先生方と情報共有することで初めてその偏りに気付き，いろいろな見方をすることができ，初期判断も変化した。 ・グループで合意形成を行うことの大変さと重要さを感じた。 ・生徒を思う気持ちがあるからこそ，意見がぶつかった。実際の事案の場合，情報を交換しながら，同じ方向を向いていくように調整をすることが大切だと感じた。 ・いじめの軽・重によって，対応はどう変わってくるのだろうと新たな課題をもつことができた。 ・時間をかけて相談しても，「いじめ」と断定できるかどうかは迷いが生じた。実際の場面では，「いじめ」「いじめではない」と決めつけて動くのは危険であり，慎重な対応が必要だと思った。
委員所感	<p>グループワークで役割があることで，経験年数にかかわらず，全ての先生が積極的に発言していた。互いの考え方や人柄を知ることは，組織力向上につながっていくと思われる。また，教員同士が違う考えをもつことに気付き，意見を一致させていく難しさとその重要性を体験できる本研修は有意義であると感じた。1回限りで終わらず，このような研修を今後も継続していくことが望まれる。</p>

(イ) 高校における「いじめへの対応力を高める校内研修」②

実施の機会	現職研修 (46名)	実施時期	10月上旬
実施時間	60分	活用事例	事例6 (高②)
ねらい	<ul style="list-style-type: none"> ・いじめ事案に組織で対応する方法を身に付ける。 ・教員同士にも，「いじめ」に対する考え方に個人差があることに気付く。 ・教員同士が連携し，組織的に対応することの重要性を共通理解する。 ・組織力に欠かせない教員同士の人間関係を深める。 		
特色・工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・「いじめ」をテーマに「組織力」を高めることを強調した研修にした。 ・研修時間が60分を超えない工夫をした。各ワークの時間を標準時間より1～3分ずつ削減した。 		

	<ul style="list-style-type: none"> ・グループの司会者を設定せず、ファシリテーターが研修全体とワークの進行を行った。 ・グループメンバーの性別、年齢、所属学年がばらばらになるようにした。 ・事例の理解度に差が生じたり、参加者が研修に負担を感じたりすることを懸念して、「現況のまとめ」は研修時に配付した。
実践による 気付き	<ul style="list-style-type: none"> ・司会者を設定しなかったことで、事前に打ち合わせをする手間を省くことができ、ファシリテーターの意図や雰囲気がグループワークに反映されやすくなったと感じる。一方で、経験のある教員に司会者を任せただけの場合、話し合いをより上手く誘導してもらうことができ、違った成果が得られたかもしれないとも感じる。 ・準備されたパワーポイント資料はしっかりした構成に仕上がっており、加工の仕方次第で、時間を短縮したり、強調したい部分を変更したりすることができると思われる。
参加者の声	<ul style="list-style-type: none"> ・同じ事実に対しても、経験、立場、年齢、個性によって見方や考え方が異なり、集団の強みとなると思う。 ・多くの教員は実際のいじめ事例に慣れていないため、自信をもって行動することが難しいと思われるが、ワークを通して誰に対して、どのように頼ればよいのか分かった。 ・担任としての立場に固執せず、一人で抱え込まず、周囲と協力すべきだと感じた。多くの教員が連携することで、よりよい多くの対応策を思いつき、対応することができると思える。 ・生徒指導部に任せるのではなく、それぞれの教員が組織の一員として考える必要があり、継続的な被害生徒への配慮、加害生徒や周囲の生徒への指導を忘れないようにしたい。 ・学校は、緊急と中・長期に分けて、個人と集団のそれぞれに対して、計画を立てて取り組む必要があると感じた。また、再発防止への取組を常に考えておくことが大切だと思った。
委員所感	<p>参加型の校内研修は、一方的に聴くだけの研修とは異なる意義があったと感じる。「いじめ対応」の研修としてだけでなく、「教員の組織力」を育成するための研修と捉えらると、いじめが多発していない学校でも実施しやすく、また実施する効果はあると思われる。研修を通じて学校の組織力は向上したと期待できるが、継続的で、定期的な研修が望まれる。</p>

(2) 実践の成果

協力委員が各所属校で二つの校内研修を実施した際、参加者には研修終了後に全校共通の「個人の振り返りシート」を記入してもらった。その内容は、各研修（事例ワーク）のねらい（4頁資料8参照）を踏まえた自己評価（4件法）3項目と自由記述である。以下に、その成果を示す。なお、選択肢の「4 十分できた（とても高まった）」と「3 できた（高まった）」を併せて「ポジティブな回答」、 「2 できなかった（高まらなかった）」と「1 全くできなかった（全く高まらなかった）」を併せて「ネガティブな回答」と表す。資料中の「N」は、有効回答数を表している。

ア いじめを見立てる力を高める校内研修

自己評価に関する3項目について、回答の集計結果を次頁の資料9に示す。

(ア) 「判断の観点」の理解

「いじめの定義を踏まえた『判断の観点』を理解することができましたか」という設問には、全体

で96%がポジティブな回答を示した。その理由として、「各観点の例が分かりやすく、イメージしやすかった」ことや「具体的な事例で話し合いができた」ことなどが挙げられた。また、「客観的な判断基準が一つ指標としてあることで、悩んだときに落ち着いて判断できるのではないかと思った」という意見もあり、実践にも生かせる有用なツールであると言える。一方、「あまり」理解できなかった理由としては、「実際の場面や情報と関連付けて考えることはできたが、判断の根拠や基準はとても難しく判断に迷った」ことが示された。

(イ) 「深刻化のリスク」の理解

「いじめの『深刻化のリスク』を理解することができましたか」という設問には、全体で95%がポジティブな回答を示した。とりわけ、3要因の中でも「シンキングエラー」を重要視する意見が多く、「本人の認識がない」場合や「自ら被害感を訴えられない」場合、「客観的な事実が確認できない」場合には、見極めが難しくなってくるのが懸念された。ネガティブな回答の理由としては、「リスクについて話し合う時間があまりなかった」ことが挙げられた。「深刻化のリスク」を見極めることの難しさも考慮すると、実際の事案でも繰り返し活用することで「慣れる必要がある」との意見も見られた。

(ウ) 組織連携の意識向上

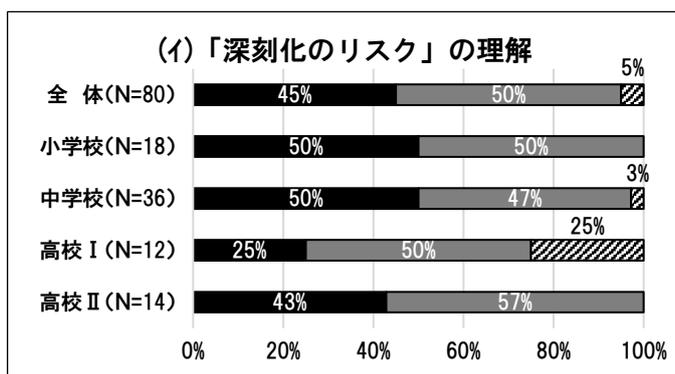
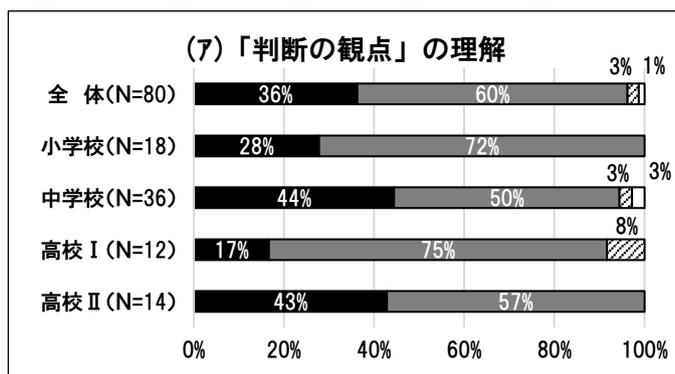
「いじめ事案の見立て（情報収集やリスク検討）に対して、校内の組織・チームで行う意識は高まりましたか」という設問では、99%の参加者がポジティブな回答をしており、「とても高まった」だけでも約9割に及ぶ。この結果から、本研修が組織連携の意識を向上させることに有効であると考えられる。参加者の意見には、「立場によって、もっている情報が違っている」や「個人で判断したと、チームで判断したことが大きく違った」など、一人の「視点」による情報や「主観」による判断に対する不安や危惧について言及する記述が多く見られた。そのため、「一人で判断せず、該当生徒に関わりがある先生や生徒から情報収集し、本質を捉えるために組織で動く大切さが分かった」という意見のように、事態の「全体像」や「客観的な事実」を把握するためにチームで多角的に情報収集し、共有することが重要であると気付いたという意見も多数挙がった。

イ いじめへの対応力を高める校内研修

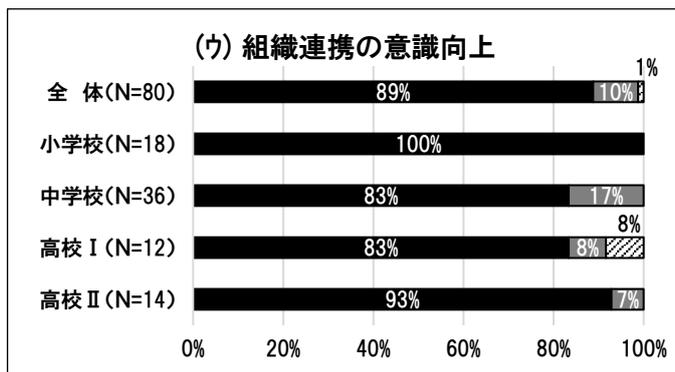
自己評価に関する3項目について、回答の集計結果を次頁の資料10に示す。なお、2校において見

【資料9 3項目の自己評価（見立てる力）】

■ 4 十分 ■ 3 ■ 2 ■ 1 全く □ 無回答



■ 4 とも ■ 3 ■ 2 ■ 1 全く □ 無回答



※各グラフ中の数値は小数点以下の四捨五入により、合計が100%にならない場合がある。

られた無回答は、司会者や記録者の立場として適切な回答ができないと判断され示されたものである。

(ア) 「深刻化のリスク」の理解

「いじめの『深刻化のリスク』を理解することができましたか」という設問には、全体で99%がポジティブな回答をしている。研修体験者にとっては初めて触れることとなった「深刻化のリスク」でも、三つのキーワードを具体的な観点として示したことで、「一つ一つの事象をチェックしやすかった」ものと考えられる。また、「先生方の意見を聞くことで理解できた」という意見もあり、グループによる事例ワークが理解を促したとも言える。さらに、架空事例において「どの観点なのか悩むところも多かった」という経験は、事例対応の当事者意識を高めるとともに、「三つの視点で状況を分析することで、やるべきことが分かり、組織的に対応ができる」という「組織連携の意識向上」にもつながることが期待できる結果となった。

(イ) 対応策のアイデア

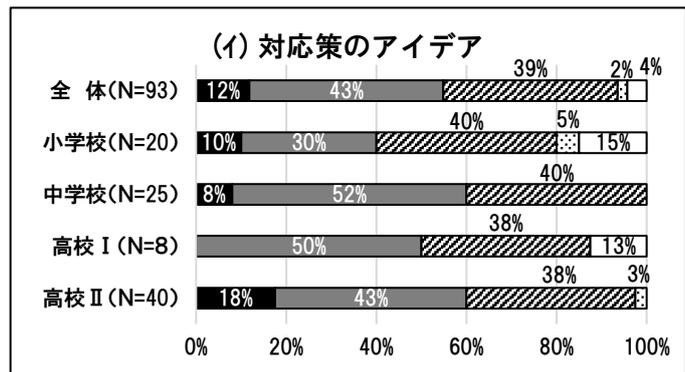
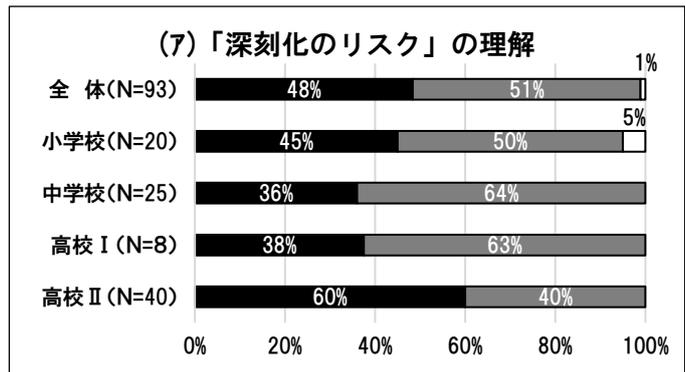
「どれくらい、対応策のアイデアを出すことができましたか」という設問に対しては、ポジティブな意見とネガティブな意見がおよそ半々で分かれる結果となった。とりわけ、ネガティブな回答をした参加者の意見には、「思い浮かばない」「考えがまとまらない」「対応策を〇個しか出せなかった」というものが多かったが、中には対応策を出してはいるが「自分の気付かなかった対応策を話し合いの中で知ることができた」ことや「他の先生方のアイデアが素晴らしい」ことを見いだしたことにより、自己評価を低く見積もったものであった。ポジティブな回答だけでは読み取れない教員間の確かな学び合いがあった様子がうかがえた。

(ウ) 組織連携の意識向上

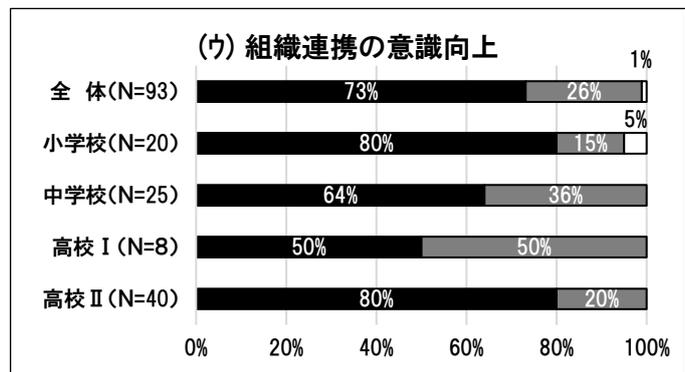
「いじめへの対応に対して、校内の組織・チームで連携（他者と協働）する意識は高まりましたか」という設問には、99%がポジティブな回答をしており、「とても高まった」の回答だけでも7割を超えている。参加者の振り返りからは、「共通のキーワードでの共通理解、判断により、対応の仕方を考えていくことができることから、組織力・チーム力が高まるのではないか」「同じものさしで、関係することを出し合うと物事が論理的に進められ、チャートで対応策を選べることも心強いので、職員みんなて対応に当たる方が適切な対応がとれる」「チームで話してすり合わせ、同じ方向性で指導すること

【資料 10 3項目の自己評価（対応力）】

■ 4 十分 ■ 3 ■ 2 ■ 1 全く □ 無回答



■ 4 とも ■ 3 ■ 2 ■ 1 全く □ 無回答



※各グラフ中の数値は小数点以下の四捨五入により、合計が100%にならない場合がある。

が大切」などの意見があり、「組織連携の意識向上」に対する本研修の有用性が読み取れる。

7 研究のまとめ

本研究は、事例を用いた校内研修を実施することにより、いじめに対して組織的に対応できる教員の育成及び未然防止に対する意識向上を図ることを目的とした。そして、いじめが起きていないうちから、架空事例を用いて「見立てる力」や「対応力」を高め、組織が共通理解をもち、未然防止の意識をより一層向上させることを目標とした。

2頁の「研究の意義」で述べたように、一人一人の「いじめ」に対する認識やイメージが異なることが、その判断や対応方針の決定を難しくしている。いじめに対して組織的に対応するため、組織の一人一人が互いの認識やイメージの相違に気付くことが、いわば出発点と言える。組織的に対応できる教員としての第一歩は、自他の考え方や価値観の相違に気付き、その有用性を認められることであり、本研究が提案する校内研修は、「資源」の相互理解と共通認識をもつことに有効な機会となることが期待できる。また、「組織連携の意識向上」には組織のメンバーが一堂に会し、情報だけでなく「同じものさし」を共有することが重要であることが示唆された。これが方針決定の「根拠」となるものであり、校内研修では「いじめ防止対策推進法」に基づいて3観点から判断する「初期判断のフローチャート」や「深刻化のリスクの三つのキーワード」として、協働的・体験的に学び、共有することができる。「同じものさし（基準）」は実用的なツールとしてだけでなく、今後さまざまな場面において組織で対応するための心理的基盤となる安心感や信頼感、所属感などにつながる点でも有用であると言える。さらに、「一人で悩むより、みんなで考えた方が、いいアイデアが生まれる」という気付きが共有されれば、実際の対応場面において多様な支援・指導の案が出されるようになり、児童生徒一人一人に適したアイデアを選択することができ、さらには支援者が一人で抱え込むこと、孤立することを防ぐことも期待できる。

実践の成果で示したとおり、どちらの研修においても「組織連携の意識向上」についてはポジティブな評価が非常に高く、本研究の有効性を裏付けている。しかし、実際にはこの評価の高さには、各協力委員の実践に対する工夫が大きく影響していると考えられる。小学校では、学校規模を踏まえて「教頭や事務職員にもワークに参加してもらい」うように働きかけ、学校全体でいじめ事案に取り組む意識を高めている。中学校では、「いじめ・不登校対策委員会」による取組に本研究の実践をうまく取り入れ、積極的にプログラムの変更や改良を加え、主体的な校内研修へと進化させていた。高校Ⅰでは、実際の支援体制を想定して参加メンバーを縮小したり、ICTを活用して時間短縮を図ったりして、参加者の負担を減らすことで参加者の意欲を高めるように努められた。また、高校Ⅱでは「いじめ」というテーマに対する参加者の抵抗感に配慮し、「組織力の向上」を強調して参加者の動機付けを促し、結果として本来のねらいである「いじめ」に対する共通理解を図った。このように、協力委員が自校の実態や課題を考慮し、主体的に工夫しながら研修を実践したこと自体が、組織連携の大きな一翼を担ったと言える。

本研究においては、いじめを「見立てる力」と「対応力」の向上に役立つ事例ワークを考案し、どの学校でも実施しやすいよう、研修実施者のための進行計画やワークの司会者及び記録者のためのマニュアルを準備し、校内研修案を提案している。今後、成果を効果的に発信することで多くの学校等で活用してもらい、いじめの未然防止と組織的対応の意識向上を広く具現化していきたい。

8 おわりに

「いじめ」の定義は、これまで社会の動向を受けて約10年を周期として見直されてきたきらいがある。平成25年9月に「いじめ防止対策推進法」が施行されて、9年目を迎えた。文部科学省の調査では、令和2年度(517,163件)には前年より約10万件(15.6%)の減少が見られ、安堵の気持ちも少なからず湧いてくる。しかし、この減少が今後も続く保証はない。さらには今まで悲惨ないじめ事案がなかったからといって、これからはないという保証もどこにもない。たった1件でも、いじめが起こってしまえば取り返しがつかない事態を招く可能性があり、大きな後悔に見舞われてしまう。だからこそ、いじめは未然に防止したいものである。「未然防止」で大切なことは、「いじめが起きていないうち」に取り組むことである。そして、学校環境や連携体制などの課題を認識したり、見直したりして、「組織的」に「見立てる力」や「対応力」を高めておけるとよい。この研究の成果が各学校の「組織的」な「未然防止」につながるよう、今後も研究や研修での活用方法を探っていきたい。本研究に際し、3年間御協力いただいた4名の協力委員と所属校の管理職はじめ全教職員の方々、そして御指導いただいた愛知教育大学中井大介准教授に心から感謝申し上げます。

主な引用・参考文献

- ・和久田学(2019)「学校を変える いじめの科学」日本評論社
- ・一般社団法人IWA JAPAN 著(2019)「『いじめ』をなくす!—『BE A HERO』プロジェクトの挑戦—」東洋館出版社