

第4章 いじめ解決の方策

第1節 いじめ解決に向けた学校の指導体制の在り方

「いじめ解決に向けた学校の指導体制の在り方」を究明するには、現在のいじめの事例に見られる子供や保護者の心情等を探るとともに、学校の指導体制の状況を明らかにすることが必要である。そこで、いじめ解決に向けた学校の指導体制を確立するための課題を探るため、以下の四つの視点を設定した。

1 ものが言えない子供たちの実態

いじめられている子供がその苦しさを学校や保護者に訴えないことが多いという実態から、学校がいじめを発見するまでに多くの時間を費やしている。いじめ解決には、子供たちのものが言えない状況を明確にとらえることが重要である。その上で、学校が子供たちにもものを言える状況をつくっているかを探り、指導体制上の課題を明らかにする。

2 子供、保護者の学校への期待と失望

いじめは、子供たちが安心して充実した学校生活を送ることができない状況をつくりだす。子供も保護者もいじめ解決に向けて学校への大きい期待があり、その期待にこたえてほしいと望んでいる。そのため、学校がこの期待にこたえる状況にあるのかどうかを探り、指導体制上の課題を明らかにする。

3 子供の変化と学校

子供は社会の変化とともに変わっていくと言われている。その中で、学校が変化している子供たちに対応できているかが問われている。子供の変化の実態と要因を探り、学校とのギャップを見いだすことから指導体制上の課題を明らかにする。

4 校長のリーダーシップと校内指導体制の確立

学校の指導体制を確立していく上で、校長のリーダーシップは大きくかかわっている。そこで様々な事例から、校長のリーダーシップ発揮の有り様を探り、上記1～3の視点における指導体制上の課題を踏まえて、校内指導体制を確立する方策を明らかにする。

研究の推進に当たっては、まず事例Ⅰ（東京都中野区立中野富士見中学校）を中心的事例とし、現在のいじめ解決の取組み事例で補強する手法を用いた。それは、事例Ⅱ（愛知県西尾市立東部中学校）の事件が起きた時、事例Ⅰの事件の教訓が生かされなかったとの認識に立ったからである。また、事例Ⅰにかかわる高等裁判所の判決が確定したことで、確かに豊富な情報が得られることによる。さらに、校内指導体制の確立に向けた大きい手掛かりが得られると考えたからである。

1 ものが言えない子供たちの実態

いじめ問題においては、その発見までにかかなりの期間が経過している場合が多い。そこで、いじめ解決に向けた学校の指導体制を確立する上で、学校内外に児童・生徒がものを言えない、

あるいは言わせない実態があるかどうかを探ることは重要である。

(1) 事例Ⅰにみられる学校の状況

本事例に関係する多くの資料（関係者の話等も含む）の中には、学校はそれほど荒廃した状況ではなかったとの意見もあった。しかし、判決文からは生徒指導の限界を超えた状況と思われる箇所が多く、学校は相当に荒廃した状況にあったと考えられる。また、担任は学校内外におけるいじめられた生徒A男の行動（いじめの事実）をおおむね察知していたが、学校としては、A男を問題行動が多く見られるグループの一員と判断していた。

そこで、下記【表1】にA男の学校の状況やいじめの事実等を概観する。

【表1 学校の状況といじめの事実】

| 学校 | 判決文に見られる学校の状況 |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ・生徒間の暴行（傷害・恐喝の反復） ・学校施設の破壊 ・就学態度の乱れ（遅刻・早退・授業中の私語等） | <ul style="list-style-type: none"> ・生徒の授業の抜け出し ・授業妨害（他の学級に入り込む） ・教師への威嚇（反抗・どなる・悪態） ・教師への暴行（胸ぐらをつかむ・足蹴りにする） |
| いじめ | A男からの訴え |
| 9月 | <ul style="list-style-type: none"> ・保健室での腹痛の訴え。複数回訴える。 ・買い出しを命じられた時O教諭に見とがめられる。「C男たちのグループから抜きたい。使い走りは嫌だ。」とO教諭に言う。 |
| 10月 | <ul style="list-style-type: none"> ・3日前から腹痛と養護教諭に訴える。 |
| 11月 | <ul style="list-style-type: none"> ・爪を噛んで爪がぼろぼろになる。養護教諭に手当てを受ける。 |
| 12月 | <ul style="list-style-type: none"> ・養護教諭に3回吐いたと訴える。再び来室、また吐いたと訴える。 ・2週間もの間、給食を食べずに隠れる。T教諭に隠れているところを発見される。「ここにいさせてほしい。」と懇願する。 |
| 1月 | <ul style="list-style-type: none"> ・校庭でA男が顔面を殴打されるのを教頭が目撃。現場に急行、生徒退散。教頭は担任と共に加害者及びA男宅に電話するが双方とも事実を否定。 ・登校するふりをして欠席する。 ・D男に連れられて学校に来る。空き教室にD男C男といるところをP教諭が発見。逃がしてほしい旨を告げ、助けを求める。異様に感じたP教諭はA男を相談室に保護し、担任に知らせる。非常におびえ一人では帰宅できない旨を担任に告げる（担任もB男C男らから傷害を受けおびえている）。 |
| 2月 | <ul style="list-style-type: none"> ・2月1日 自殺 |
| 一学期 | いじめの場面 |
| 9月 | <ul style="list-style-type: none"> ・グループの中で子分的な扱いをされる。 ・両手を縛って棚にのせる等のいじめ行為を受ける。 ・O教諭に告げたことを理由にトイレで暴行される。 ・毎日のように（時には1日5～6回）授業中に買い出しに行かされる。 |
| 10月 | <ul style="list-style-type: none"> ・連日、B男C男に殴打される。・教室内でエアガンで撃たれる。 ・まばたきについてB男C男に言いがかりをつけられ、殴打される。 ・語学教室前廊下で6名の生徒に取り囲まれ、飛び蹴りの標的にされる。 ・授業中の教室内で制服を立ち襟にさせられ、上着のすそをズボンの中に入れさせられ、髪を水でぬらされ立たされる。 |
| 11月 | <ul style="list-style-type: none"> ・休憩時間、顔にフェルトペンで口ひげのような模様やあごひげのような模様を描き込まれ、教室前の廊下を踊るように歩かされる。 ・追悼のまねごと（葬式ごっこ）をされる。 |
| 12月 | <ul style="list-style-type: none"> ・校舎壁面の鉄パイプのよじ登りを命じられる。 |
| 1月 | <ul style="list-style-type: none"> ・いじめグループを避けるため新しい友達M男らと交遊。M男らと自転車旅行。A男とともにM男が音楽室廊下でいじめグループに暴行される。 ・清掃中屋上階段付近に呼び出され暴行される。恐怖に震えて泣く。ちくちく、と口封じされる。 |

(学校外でのいじめ)

- ・D男宅などに集まった時の買い出し役
- ・マンション階段登り降りのいじめ
- ・登下校時のかばん持ち
- ・下級生とのけんか強要
- ・ちくり等に対する脅し電話
- ・公園で同級生女子の前での下半身裸の強要
- ・バンド練習中のいじめ

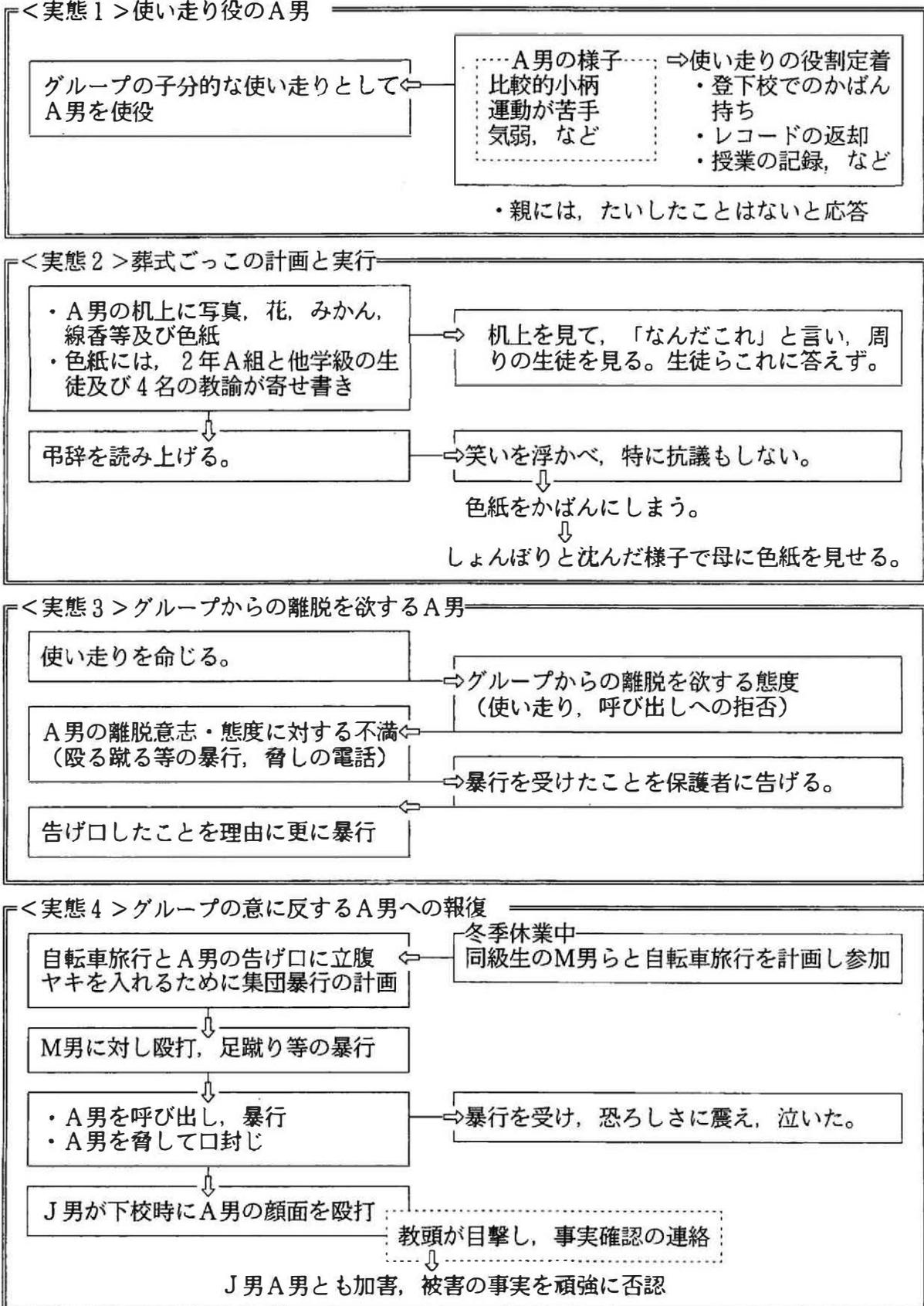
(2) 事例Ⅰにみられる子供たちの実態

事例Ⅰの判決文に基づき、A男のものが言えない実態を、友達に対して、保護者に対して、学校に対しての三つに分類して以下に示し、考察を加える。

ア 友達に対してものが言えない実態

グループ（いじめる子供）の実態

A男（いじめられる子供）の実態



【表1】に見られるように、上記実態1～4の他にもいじめの事実は繰り返されていたので

あるが、特徴的なもののみをここに示した。

A男にとって度重なる暴行等への恐れからグループの生徒の言いなりにならざるを得なかった状況が分かる。例えば、実態2においては、学級の生徒たちが葬式ごっこの計画を立て実行したときに、何も知らないA男は、自分の机の上に置かれているものを見て、「なんだこれ。」と言ったが、生徒たちは一人としてそれに答える者はいなかった。実態4においても、使い走りが嫌なこと、殴られるのがつらいこと、体調が思わしくないことを小学校時代の同級生であった生徒（グループの一人）に告げたが、グループの生徒たちには聞き入れられず、暴行や脅しの電話を繰り返されている。級友からは問い掛けに答えてもらえず、グループの生徒たちからは暴行や脅しの繰り返し、このような状況において、A男は全くものが言える状態ではなく、まさに孤立無援の閉そく状況であった。

イ 保護者に対してものが言えない実態

<親への対し方>

- ・グループとの交遊関係について、使い走りをさせられる程度でたいしたことはないと応答した。
- ・C男に対して、家に帰りたくない、父の顔を見たくないなどと言い出し、F男宅に無断外泊した。（この無断外泊についての担任の問い掛けに）家庭の事情、父親にしかられるのが怖いと告げた。
- ・親には登校する振りを装って家を出て、連日にわたって欠席した。
- ・（死の前々日の夜の話合いで）「転校はしたくない。おれには何も怖いものなんかない。明日から頑張るから心配いらないよ。」と述べた。

A男は、父親のしっ責を大変恐れている様子が、家に帰りたくない、父の顔を見たくないなどという言葉から分かる。登校する振りを装わざるを得なかったのも、親に心配をかけたくない気持ちの反面、登校したくない旨を告げることによってしっ責を受けることへの恐れがあったからであろう。また、A男がグループの生徒たちから暴行を受けたことを親に告げたことがあったが、告げ口したことを理由にグループの生徒たちから暴行を受けたこともある。しっ責を受けることへの恐れ、親に自分の苦悩を打ち明けることがかえって事態の悪化を招く結果となるなどから、自己を偽り、本音を語れない状況にあったと考えられる。

ウ 学校（教師）に対してものが言えない実態

<授業中のこと>

- ・授業中の教室内で、まばたきしたことを理由にC男に殴打され、また、B男に制服を立ち襟にされ、上着の裾をズボンの中に入れさせられ、髪を水で濡らされて立たされた。

<学校内でのこと>

- ・O教諭に「C男たちのグループから抜きたい。使い走りはもう嫌だ。」と告げたことを理由に、グループから暴行を受けた。
- ・担任を含む4名の教諭が、葬式ごっこの色紙に寄せ書きした。
- ・腹痛、爪がぼろぼろ、おう吐を訴え、度々T養護教諭の手当てを受けている。
- ・（給食を食べずに隠れているA男を発見した）T教諭に「ここにいさせてほしい。」と

懇願した。

- ・（グループの生徒を恐れている担任とともに）教育相談室に電灯もつけず暖房も入れずに身を潜めていた。

……<学校外でのこと> ……………

- ・いじめから免れるために連続して欠席するなどした。
- ・担任が家庭訪問した際、担任が親に対し実情を話すのをやめてほしいというしぐさをした。

そのため、担任はA男の状況等について何の説明もせず家庭訪問を終えてしまった。

- ・（1月には）教頭や担任に病院へ行く旨の電話をし、度々あるいは続けて欠席した。

第2学年には、遅刻、授業の抜け出し、授業中の私語等が目につくような現状があり、なかでも、グループの生徒にはそれらの規律違反に加えて喫煙、教師への反抗的態度等の問題行動が多く見られるようになっていた。そうした中で、A男に対するいじめは継続していたわけである。授業中のいじめに対しても、当該の教諭は毅然とした態度をとることなくグループの生徒の行為を容認していた。また、担任とは一定の信頼関係を維持していたものの、A男は担任をいじめから救ってくれる人とは考えず、また、担任もいじめの改善は難しいと考えていた。したがって、一緒に身を潜めることしかできなかつたと考えられる。

担任を含む4名の教諭の寄せ書き、「ここにいさせてほしい」と言わざるを得なかったA男の窮状などを考慮したとき、A男が教師に自分の悩みを打ち明けたり、相談したりすれば、それを理由にグループから暴行を受ける結果になることから、相談することに対する恐怖感があったと言える。また、教頭はA男が殴られるのを目撃したにもかかわらず、事実を否認されたためにそれ以上追及はしなかったことがある。

A男にとっては、このようなことが度重なったために、学校（教師）にもものが言えない状況にあったことが分かる。

以上、①友達に対して、②親に対して、③学校（教師）に対してもものが言えないA男の実態が明らかになった。同時にA男は、「ものを言わない」状況に追い込まれていた。

(3) ものが言えない子供たち

一般にいじめられる側としてのものが言えない子供たちは、いじめられる理由をどのように考えているのだろうか、いじめを受けたときにどうするのか、だれを相談相手と考えているのだろうか、などについて都立教育研究所や他機関の調査を参考に考察してみる。

ア いじめられる理由

【表2】は、調査Aの設問4(p.240～p.241)「『いじめられる子供』は、なぜいじめられるのだと思いますか」の結果である。

小学校、中学校、高等学校

ともに高い比率を占めたのは、「自分の意見をはっきり言わない」「友達関係がうまく築けな

【表2 「いじめられる子供」は、なぜいじめられるのだと思いますか。】

| 対象 | 自分の意見をはっきり言わない | 友達関係がうまく築けない | 他の人と異なる点がある |
|--------|----------------|--------------|-------------|
| 小学校児童 | 70% (1位) | 55% (2位) | 41% (3位) |
| 中学校生徒 | 68% (1位) | 52% (2位) | 44% (3位) |
| 高等学校生徒 | 72% (1位) | 56% (2位) | 46% (3位) |

い」「他の人と異なる点がある」である。順位は全く同じで、割合もほぼ同じである。

A男の場合、判決文に、性格特性が格好のよさや主観的な自己完結性のある行動をとらせていた、あるいは、屈辱的・理不尽なことを強いられても抵抗せず、おどけた振る舞いやにやにやした笑いさえ浮かべていたなどであることから、「自分の意見がはっきり言えず」、「友達関係がうまく築けなかった」と言える。

イ いじめを受けたときどうするか

「中学生の生活に関するアンケート調査結果報告書」（法務省人権擁護局全国人権擁護委員連合会 平成7年5月 p.49～p.51より抜粋）中の、設問「その『いじめ』を受けたとき、あなたはどうしましたか。次の中からあてはまるものをすべて選んでください」（総数 4,857人 複数回答計=133.7%）では、「『いじめ』に対して抵抗した(28.3%)」「親しい友達に相談した(20.9%)」「親などに相談した(18.9%)」「先生に相談した(14.4%)」「『いじめ』をやめるように言った(10.7%)」「その他(5.0%)」「特に何もせず、がまんした(32.7%)」「無回答(3.0%)」という結果であった。これに続いて、「何らかの行動をした(64.3%)」「特に何もせず、がまんした(32.7%)」「無回答(3.0%)」との結果も示してある。三人に二人の生徒がいじめに対して何らかの行動をしたと答えているが、三人に一人が何も行動しなかったことになる。「特に何もせず、がまんした」というのは、A男のようにいじめにじっと耐えた生徒も含まれていると考えられる。

さらに、「何らかの行動をした」生徒の割合は、教師との会話の有無別の結果では、教師と話している生徒が66.4%、授業以外に話す機会はない生徒が59.4%であり、保護者との接触の有無別の結果では、接している生徒が64.9%、あまり接していない生徒が52.7%である。

このことから、教師も保護者も日常生活の中で児童・生徒とかわりをより多くしていくことが、いじめに対して何らかの行動をする子供を育てることになると思われる。

ウ いじめられている子供はどのような行動をとるか

「なぜいじめがいま」（警視庁 平成7年2月1日改訂 p.14～P.21より抜粋）では、「いじめられっ子はこんな行動を」の中で次の14項目を挙げている。

- a 我慢する／身体の不調 b 登校を渋る／遅刻／早退 c 先生に話したらまた殴られた
d 先生に話したら、暴力はなくなったが無視された e 金品持出し f 万引き g 外で遊ぶのをいやがり、家にこもる h 性格が暗くなった i 自殺未遂 j 休み時間は校内の便所にこもる k 腹いせのため後輩を（恐喝） l 対抗意識から校外の不良グループに入る
m 反発し事件を起こす n 家出／無断外泊

この中、判決文のA男に該当しないのは、e、f、k、l、mの5項目である。他の項目は上記(1)の各実態からほぼ該当する。A男はグループの生徒による激しいいじめを受けながら、けしかけられて一年生とけんかしたことはあったが、それはけんかをしなかった場合の暴行を恐れたためである。A男は自分から人の迷惑になるようなことは決してせず、どんな窮地に追い込まれても自分を見失うことはなかった。一方、A男が日に日に激しいいじめを受けるようになったのは、A男がグループの尺度に自分の行動の基準を求めたための結果と考えられる。

また、項目cについては、A男は度々グループを抜けていじめから解放されたい一心から教師にサインや訴えを出しているが、逆効果になったこと、実態4で教頭はA男が殴られるのを目撃したにもかかわらず事実を否認されたために、それ以上の対応がなされなかったなどが重なったために、自分の本心や事実を一層語れない状況に追い込まれてしまったと考えられる。

エ いじめられたときの相談相手はだれか

【表3】は、警視庁生活安全局少年課及び少年いじめ等問題研究会による「いじめに関するアンケート意識調査の結果について」（平成7年1月19日 教職研修 1995,5月増刊号 p.252より転載）のうち、全国の小・中学生888人を対象に「いじめを『聞いたことがある』『直接経験した』と答えた者で、『いじめ』があった時に相談した相手について」質問した結果である。

【表3 「いじめ」があった時の相談の相手】（複数回答）

| 相談の相手 | 計 | | 小学生 | | 中学生 | |
|------------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|
| | 人 | % | 人 | % | 人 | % |
| 父・母 | 177 | 30.8 | 95 | 39.6 | 82 | 24.5 |
| 親戚の叔父・叔母 | 3 | 0.5 | 0 | | 3 | 0.9 |
| 友人 | 234 | 40.7 | 87 | 36.3 | 147 | 43.9 |
| 近所の知り合い | 4 | 0.7 | 1 | 0.4 | 3 | 0.9 |
| 学校の先生 | 96 | 16.7 | 52 | 21.7 | 44 | 13.1 |
| 児童相談所 | 1 | 0.2 | 1 | 0.4 | 0 | |
| 教育相談室(所) | 1 | 0.2 | 0 | | 1 | 0.3 |
| 警察の相談窓口 | 1 | 0.2 | 0 | | 1 | 0.3 |
| 誰にも相談しなかった | 158 | 27.5 | 59 | 24.6 | 99 | 29.6 |
| その他 | 15 | 2.6 | 5 | 2.1 | 10 | 3.0 |
| 計 | 690 | | 300 | | 390 | |
| | 575人=100% | | 240人=100% | | 335人=100% | |

相談相手として「父・母」「学校の先生」を選んだのは小学生の方が多く、その分、中学生は「友人」が多くなっている。「誰にも相談しなかった」のは、小学生が四人に一人、中学生が三人に一人の割合になっており、中学生の方が小学生より自分がいじめられたときに相談することが少ない状況にある。発達段階からくる自尊感情の高まり、いじめそのものの巧妙化などがその原因として考えられる。

オ いじめられたときにがまんする理由は何か

【表4】は、いじめを受けたときに「特に何もせず、がまんした」と答えた生徒に「あなたが、何もしなかったのはなぜですか。次の中からあてはまるものを一つだけ選んでください」と質問した結果である。（前掲「中学生の生活に関するアンケート調査結果報告書」p.53より）

【表4 「特に何もせず、がまんした」理由】（総数 1,589人 単位 %）

| 項目 | 全体 | 男子 | 女子 |
|--------------------------|------|------|------|
| a 特に理由はない | 31.9 | 34.9 | 29.0 |
| b 後でもっとひどくいじめられると思ったから | 28.1 | 32.6 | 24.2 |
| c 誰かに相談しても助けてもらえないと思ったから | 12.3 | 8.3 | 16.1 |
| d 自分が悪いと思ったから | 8.4 | 7.4 | 9.3 |
| e その他 | 14.5 | 12.8 | 16.0 |
| f 無回答 | 4.7 | 4.0 | 5.3 |

いじめを受けたときに無抵抗である理由は、項目a「特に理由はない」が最も多く、続いてb, c, dとなっている。男女別では、a, bは女子より男子が、cは男子より女子が多くなっている。

ものが言えず無抵抗になるのは、「特に理由はない」という漠然とした思い、更に激しいいじめを受けることへの恐怖感、だれも助けてくれないという人間不信が主な理由として考えられる。しかし、その一方、「自分が悪いと思ったから」を理由としたのは、男女共に一割に満

たないが、見過ごすことはできない。いじめを容認し、正当化することになるからである。反対に、いじめられている生徒をどうみるかについては、事例Ⅳ（p.30～p.31）の生徒への聞き取りから、自分が孤立することへの不安感、助けたいが自分がいじめの対象となることへの恐怖感、我関せずの無関心を装いたい気持ちが女子生徒間にあること、男子生徒間には、いじめ事象を知ってはいるが、女子の問題にはかかわりたくないとする気持ちなど、生徒の様子を推察することができる。生徒の声の中から代表的なものを挙げると次のとおりである。

〔女子生徒〕

- ・自分だけいじめられる生徒に味方すると、浮いてしまうから何も言えない。
- ・助けてあげたいが、一人ではどうしようもできない。いじめる側のグループの方が人数が多くて、強い子たちが多く、怖い。
- ・自分だったら、その人に近付かないようにする。

〔男子生徒〕

- ・女子の間で差別があったと聞いている。かわいそうだと思ったが、学級も違うし、話したことがないからよく分からない。
- ・女子がみんなで悪口を言っていた。自分が言われたら嫌になる。でも女子だから、あまり何か言うと、こっちも文句をつけられそうだし、よく知らない人だったからそのままにしていた。

以上のことから、更にいじめが激しくなることへの恐怖感、あるいは自分がいじめの対象となることへの恐れなどから、友達、教師、保護者に本心を語れない状況にあると言える。したがって、教師や保護者には、いじめを自分の生き方にかかわる問題としてとらえさせ、その本質に迫る心にしみ入る指導や対応が求められる。

以上、事例Ⅰ及び諸調査等をもとに、いじめにおける「ものが言えない子供たちの実態」について考察してきた。

いじめ問題に関する様々な報告事例は、いじめの対象となった子供が独り苦悩を抱え込まざるを得ない、まさに逃げ場のない状況に陥っていることを物語っている。改めて、子供たちはものが言える場を学校・家庭・地域で保障されているのだろうか、と問い直さざるを得ない。

以下に、これまでの考察を踏まえ、「ものが言えない子供たちの実態」にかかわる学校の指導体制上の課題を掲げ、本項のまとめとする。

「ものが言えない子供たちの実態」にかかわる課題

- ① 児童・生徒一人一人が孤立しないように日常の交遊関係に目を向ける工夫
- ② 児童・生徒が互いに尊重し合い、自己実現ができるようにする方策
- ③ 児童・生徒と教師との信頼関係を高める指導の充実
- ④ 学校と家庭（地域を含む）・関係諸機関との連携の深化

2 子供、保護者の学校への期待と失望

事例Ⅰ、事例Ⅱ及び事例ウ～ケ（p.144～p.152）を手掛かりに、いじめられる子供、いじめられる子供、周りにいる子供、保護者の立場から学校への期待と失望について分析し、子供、保護者の期待にこたえる学校の指導体制の課題について考察する。

(1) 子供、保護者の学校への期待と失望の実態

ア 「いじめられる子供」は、何を学校に期待していたか

子供は、学校生活で自らの心のよりどころを仲間や教師との関係の中に求めている。事例Ⅰでは、いじめられるA男は、心のよりどころをまず仲間から求めていたが、仲間の中心にいた生徒たちに一方的に使役されるだけの被支配的役割が固定したものになっていった。担任との間においても一定の信頼関係を維持し、いじめに耐えかねて仲間から離脱を試みようとして教師に救いを求めたが、教師の対応にもかかわらず、逆にいじめられる生徒らから暴行を受け、いじめがエスカレートしてしまった。感受性の豊かなA男は、学校に対していじめから自分を守って欲しい、友達とうまくやっていきたいと願っていたが、「葬式ごっこ」をきっかけに信頼していた学級の仲間や教師からも裏切られ、追い詰められた末、自らの命を絶たざるを得なかった。

また、事例Ⅱでは、学校は、いじめられるA男を含む生徒たちの行動について、いじめというより非行などの問題行動として受け止めていた。陰湿ないじめにあっていたことや授業中にふざけた態度をとらざるを得なかったことなど、A男は苦しい胸の内を教師に分かってもらいたかったが、教師に本心を語るができなかった。このようにいじめられる生徒が教師に求めた期待が失望に変わっていくことは、事例ウ、キにおいても同様に見られる。

イ 「いじめられる子供」は、なぜいじめに走ってしまったか

いじめられる子供も、心のよりどころを学校に求めていた。事例Ⅰでは、いじめられる生徒たちは、喫煙、授業の抜け出し、教師に対する反抗的態度等の問題行動が多く見られ、次第に放課後生徒の自宅に集まって過ごすようになっていった。事例Ⅱにおいても、いじめられる生徒たちは、教師から問題視されるだけと思われる状況があった。こうした中で、いじめられる生徒たちは、同じような境遇にいる仲間と結束し孤立しいじめを繰り返していく。明らかにいじめであるにもかかわらず、教師側にいじめであるという認識がなかったり、いじめの事実を十分に把握できず、毅然とした指導ができなかったことが、結果的にいじめられる生徒たちの期待を失望に変え、いじめをエスカレートさせていくのである。

ウ 「周りにいる子供」も心の葛藤を抱いていた

事例Ⅰにおいて最も象徴的な出来事に「葬式ごっこ」がある。この「葬式ごっこ」にはA男の学級のはほぼ全員、第2学年の他の学級の一部の生徒が寄せ書きをしている。寄せ書きをした生徒の中には、いじめはいけないことだと知りながら制止できず、心の葛藤に悩みながら、加担してしまった者も多かった。彼らをこうした行為へと導いたものは何であろうか。それは、学校への失望であったと思われる。前掲の事例の多くがそうであるように、周りの生徒たちは、陰湿ないじめが繰り返されていることを知っている。しかしながら「授業中の教室内で、B男及びC男は、A男の激しくまばたきをする癖をとがめ（中略）A男がそのとおりにしなかったと言いつけ、二人でA男を数回殴打した」（事例Ⅰ）といったように、いじめが繰り返される目の前に教師がいたにもかかわらず、いじめを制止することができなかった状況は、

周りにいる生徒たちに、いじめ解決に向けて教師が無力であるという失望をもたらした。その結果として、教師が「葬式ごっこ」に加担してしまうようないじめを容認すると思われる雰囲気をつくり上げてしまった。

エ 「保護者」も、学校に救いを求め悩んでいた

事例Ⅰでは、日に日に悪化していく生徒の問題行動に対して、保護者の有志が直接学校に向き授業中の廊下を巡回するなどの支援活動を行っている。しかしながら、いじめの実態把握に関しては、学級担任といじめられる生徒の保護者との連絡が間接的であったり、いじめる生徒の保護者に対しても遠慮がちな連絡や注意をする程度に終始していた。いじめる生徒の保護者への対応が遠慮がちになる事例としては、この他にも事例ウ(p.144)、ク(p.151)がある。そして、仲間から離脱したいと訴えるA男及び保護者に対して「転校という方法もある。」と述べるにとどまっていた。事例Ⅱにおいても、いじめられる生徒の保護者は、子供の自転車が壊れたのはいじめによるものではないかと学校に訴えていた。しかし、A男が否定しただけで、実態を明らかにしなかったことから、保護者は学校に対して失望を感じる結果となった。

(2) 子供や保護者の期待にこたえる学校の組織・指導体制

以上、事例Ⅰ、Ⅱ及び関連する資料等を基に、いじめ問題にかかわって生徒や保護者が学校に抱いてきた期待及びその期待にこたえきれない学校の実態を見てきたが、以下、このような生徒や保護者の期待にこたえていくための学校の組織・指導体制における課題は何かについて、事例に即しながら担任の役割、学級の役割、教師の子供理解、学習指導、生活指導、校長や教頭の役割、相談体制、保護者・地域との連携の8点に絞って考察する。

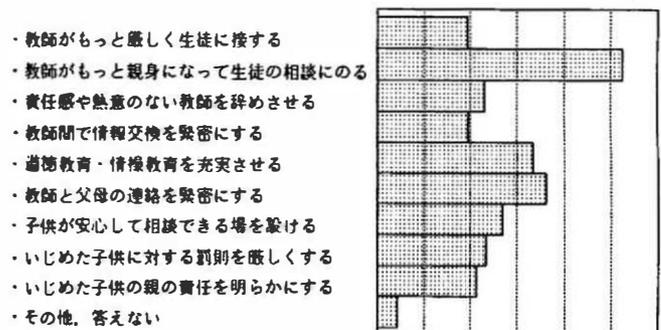
ア 担任の役割

事例Ⅰでは、いじめられる生徒は、担任に対して一定の信頼関係を保ち、いじめから救って欲しいと願っていた。しかし、仲間からの離脱を促した担任の努力が、逆にいじめを助長してしまう結果となった。担任は、学校で規律を乱す生徒の保護者との連絡が十分にとれず、問題行動はエスカレートした。事例Ⅱでは、生徒たちは、まず担任に対して自分たちの思いや考えを受け止めて欲しいと願っていた。しかし、生徒への厳しい指導やいじめる生徒やその保護者への責任を問うことは、いじめの根本的な解決には至らない。保護者は担任に対して、まず保護者の気持ちを受け止め、学校における生徒たちの様子や問題行動の背景について説明して欲しいと願っていた。

【図1】は「学校や社会に期待すること」について世論調査をしたものである。回答率の高い順に「教師がもっと親身になって生徒の相談にのる」「教師と父母の連絡を緊密にする」であり、これに比べて回答率の低い順に「教師がもっと厳しく生徒に接する」「教師間で情報交換を緊密にする」「いじめた子供の親の責任を明らかにする」ことを挙げている。

【図1】 いじめに関する世論調査の質問と回答(注1)

「あなたは、このような「いじめ」をなくすために、学校や社会にどんなことを望みますか。」(複数回答) (%) 0 10 20 30 40 50 60



イ 学級の果たす役割

事例Ⅰでは、問題を起こす生徒たちは、授業を抜け出したり授業を妨害したりするなど、教師や学級の仲間に自分たちの存在をアピールしてきた。学校や家庭における生徒たちの心の不満や不安定な気持ちから、教師や保護者に反発し、学級外で仲間と喫煙したり学校外で自分たちの存在を認め合ったりするような心のよりどころを求めている。事例Ⅱでは、教師は、ふざけた態度をとる生徒たちを学級内で一方的にしっ責し、生徒たちのプライドを傷付けてしまった。その結果、その生徒たちも教師や周りの生徒たちから受け入れられていないと思っていた。

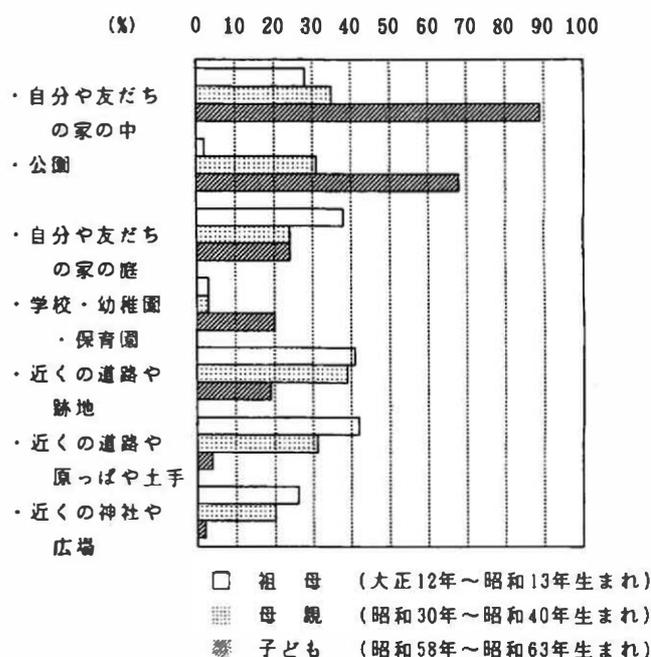
【図2】は、「子どもの頃ふだんよく遊んだ場所」について示したものである。祖母、母親、子供の3世代で比較したところ、生まれた年が現在に近いほど、遊んだ場所として「学校・幼稚園・保育園」の割合が「自分や友だちの家の中」「公園」の割合よりもそれほど増えていない。このように子供が育つ環境の変化によって遊び場も変化し、特に最近では、学校より家の中や公園で遊ぶ傾向が強い。

【図3】は中学生を対象に「望ましい生徒・クラスの状況」について調査したものである。「望ましい生徒・クラス」として、「とても重要だ」と思っているものは、「生徒が楽しそうだ」「生徒が互いに助け合っている」「教師を信頼する生徒が多い」「しっかりけじめがつけられている」ことを挙げている。

ウ 教師の子供についての理解

事例Ⅰにおいて、いじめられる生徒からの訴えは、繰り返される使い走りや暴力に耐えかねた末のことであった。また、いじめられる生徒には、教師への反抗や周りの生徒への陰湿ないじめや暴力を行う背景があった。周りにいる生徒も、いじめや暴力を含む問題行動の事実を知り、心の葛藤を抱きながら教師へ救いを求め、同様に保護者も、家庭で子供の心に響く指導が十分できずに悩んでいた。

【図2】 子どもの頃ふだんよく遊んだ場所【注2】



【図3】 望ましい生徒・クラスの状況【注3】



【図4】は、保護者の望む「教師への期待」を調査したものである。保護者が教師に「とても望む」こととして、第一に「子供の気持ちを理解してくれる」を挙げ、次に「教え方がうまい」「人柄が魅力的」「教育についての見方がしっかりしている」の順に挙げている。これに比べて、「言葉づかいや礼儀作法まで教えてくれる」を望む保護者が3割近くおり、学校と家庭の役割についての考え方に、多様さがうかがえる。

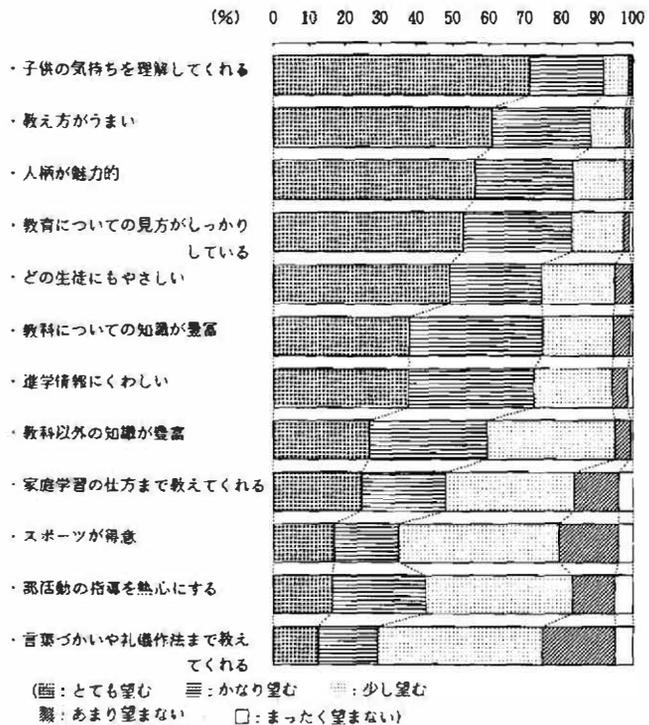
いじめの背景や原因について、調査A (p. 231 ~ p. 232) の「(1) いじめはなぜ起きるのか」では、小学生と中学生ともに「子供同士の人間関係が不十分」「ストレスがたまっている」を挙げている。しかし、第四番目以降において、小学生では「家庭が子供を尊重していない」「望ましい親子関係が築かれていない」を挙げている。中学生では「教師との人間関係が不十分」「望ましい親子関係が築かれていない」を挙げている。学校と共に家庭にもいじめの背景や原因があると考えている。

エ 学習指導

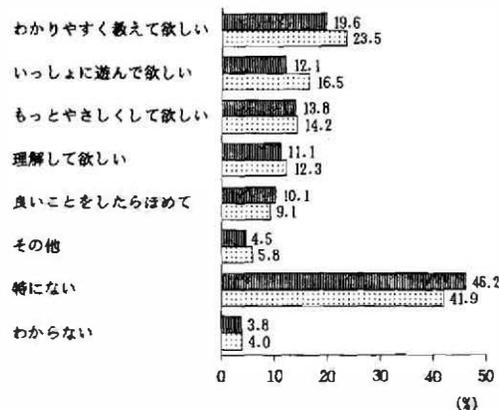
事例Iでは、授業についていけない、授業が分からない、授業の中で自分が生かされないなど授業に対する不満から、一部の生徒は、授業の抜け出しや授業妨害、教師への反抗的な態度をとるなどの行動をとってきた。特に、授業中においてもいじめや暴力などが発生し、教師は制止することが十分にできなかった。

【図5】は、子供の「先生への要望」について調査したものである。

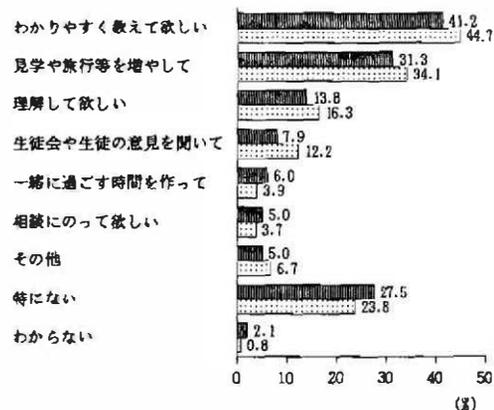
【図4 教師への期待】(注4)



【図5 先生への要望】(注5)



■ 男子 □ 女子
(小学校4~6年、二つ以内の複数回答)



■ 男子 □ 女子
(中学校、二つ以内の複数回答)

小学校4～6年では、第一に「わかりやすく教えてほしい」を挙げ、「一緒に遊んでほしい」「もっとやさしくしてほしい」「理解してほしい」「良いことをしたらほめて欲しい」の順に願っている。中学生でも第一に「わかりやすく教えて欲しい」を挙げ、「見学や旅行を増やして」「理解して欲しい」の順に挙げている。

一方、【図6】は、中学校の教師を対象に「これから何に力を入れたいか」という調査を行ったものである。この質問に対して「かなりそう思う」と答えた割合の高いものは、「授業をわかりやすくしたい」「自分の趣味の時間をもちたい」「学級活動を活発にしたい」の順である。

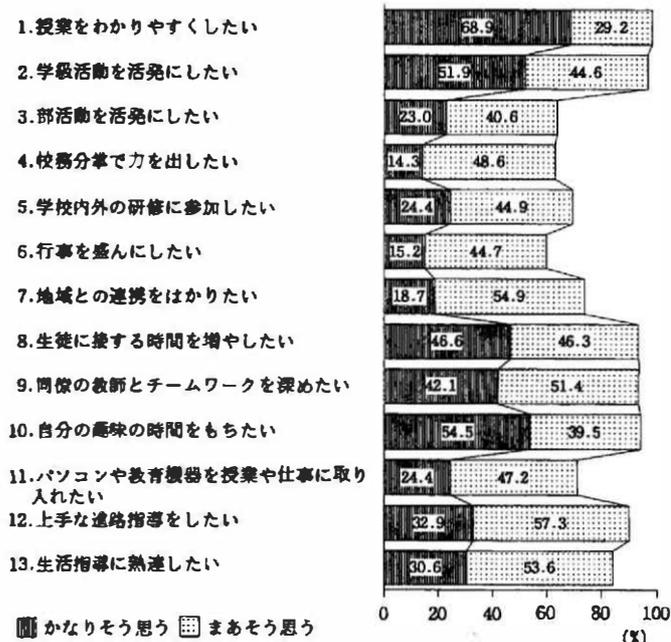
このように、子供は何よりも授業の中で、授業が分かりたい、教師から認められたいなど自分たちの活動の場を求めている。その期待にこたえるために、教師も分かりやすい授業に心掛けたいと努力している。

オ 学校における生活指導

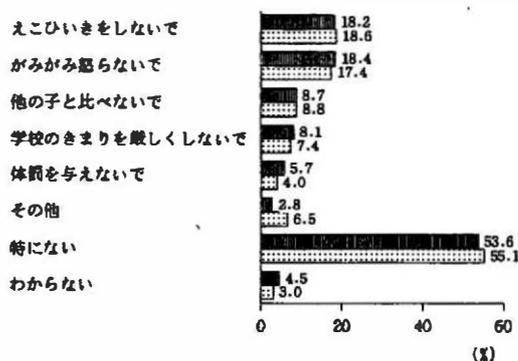
事例Ⅰでは、いじめる生徒らの指導に当たって、生徒たちに「意欲の乏しい」と見える教師に対して、反抗的な態度をとったり、ときには教師に対して暴力を振るったりする生徒がいた。授業中にいじめや暴力が起こっても、対応することのできない教師を見ていた周りの生徒がいた。問題行動の対応として、学級担任一人、あるいは少人数の教師で、いじめや暴力を行う複数の生徒を指導したり、いじめられた生徒を発見した教師が、担任に連絡するにとどまっているケースも見られた。事例Ⅱでは、授業中にふざけた態度をとっていたA男に対して学級担任が強く注意したところ、A男は「ちくしょう。」と反発し、同級生も担任に対して反抗的な態度をとっていた。このように、生徒は一人一人の教師が問題を抱える生徒に対してどのように指導するか、そのときの考え方や姿勢を観察している。

【図7】は、子供が「先生にやめて欲しいこと」について調査したものである。

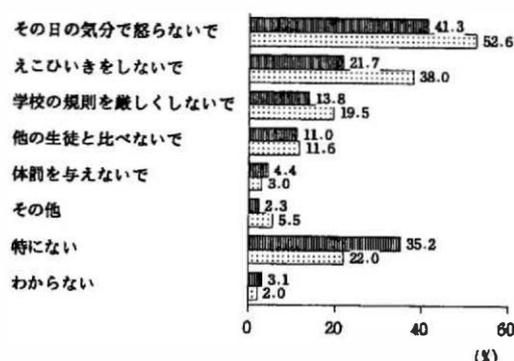
【図6 これから何に力を入れたいか】(注6)



【図7 先生にやめて欲しいこと】(注7)



■ 男子 □ 女子
(小学校4～6年、二つ以内の複数回答)



■ 男子 □ 女子
(中学校、二つ以内の複数回答)

小学校4～6年では、「先生にやめて欲しいこと」として、「えこひいきしないで」「がみがみ怒らないでほしい」「他の子と比べないで」「学校のきまりを厳しくしないで」と願い、中学校では、「その日の気分で怒らないで」「えこひいきをしないで」「学校の規則を厳しくしないで」「他の生徒と比べないで」と願っている。

カ 相談体制と養護教諭の役割

【図8】は、「いじめの発見の端緒」について調査したものである。

「いじめの発見の端緒」として件数の多いものは、小学校、中学校共に「担任の教師が発見」「いじめられた児童・生徒からの訴え」「保護者からの訴え」の順であり、四番目に件数の多いものは、小学校では

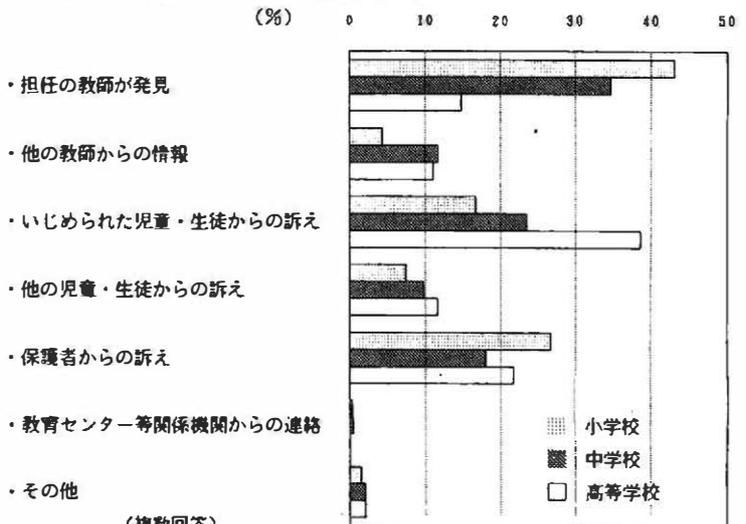
「他の児童・生徒からの訴え」であり、中学校では「他の教師からの情報」である。小学校と中学校とを比較してみると、小学校では中学校より保護者からの訴えが多く、中学校では学級担任以外の教師からの情報が多くなっている。養護教諭を含め、担任以外の教師からの情報は、いじめの発見に有効である。

事例Ⅰでは、いじめられる生徒が何度となく保健室に駆け込み、学級担任以外の教師に対しても、いじめにおびえ助けを求めている。生徒からの相談にかかわった教師から学級担任に、その都度連絡されたと思われるが、いじめられる生徒の相談の対応が、最終的には学級担任のみに負担がかかっていた。事例Ⅱでは、養護教諭は、学年会でA男の様子を気遣い、その後A男に対して心理テストを実施し、その結果を心配して学年の教師にカウンセリングを受けるように相談していた。担任も、叔母を通して保護者に対してA男にカウンセリングを受けるよう依頼をしていた。二つの事例においても、養護教諭は生徒の異常に気づき、担任や学年の教師に働き掛けている。このような養護教諭の対応について、組織的に機能できる体制の確立が求められる。

キ 校長や教頭の役割

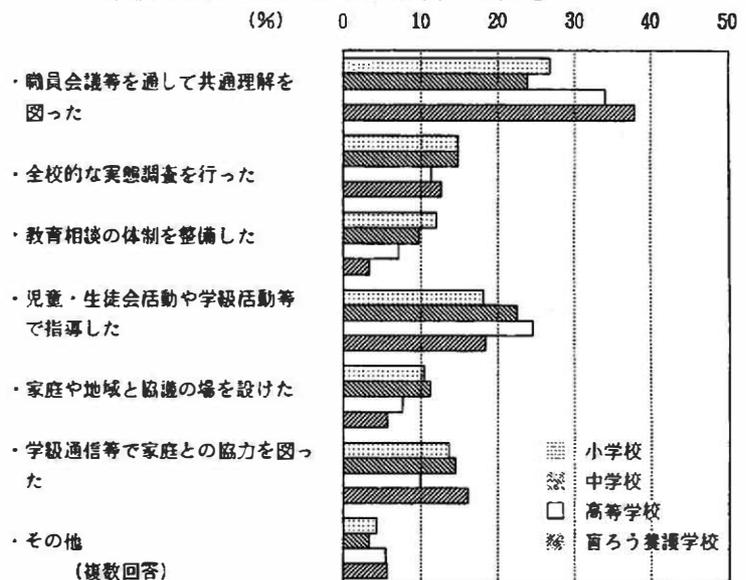
事例Ⅰでは、教頭は、いじめの現場を確認し、学級担任と一緒に生活指導に当たっていたが、いじめる生徒への対応は表面的であり、また、保護者への連絡も電話によることが多く、真意が十分伝わらなかった。

【図8 いじめの発見の端緒】(注8)



(※盲ろう養護学校については、回答数が3件であった。)

【図9 学校におけるいじめ問題に対する対応】(注8)



【図9】のように「学校における『いじめ』問題に対する対応」として、小学校、中学校、高等学校、盲・ろう・養護学校共に「職員会議等を通して共通理解を図った」「児童・生徒会活動や学級活動等で指導した」の順で取組みを挙げている。小学校、中学校、高等学校、盲・ろう・養護学校における対応について比較してみると、取組みの割合が他の校種より高いものは、小学校は「教育相談の体制を整備した」、中学校は「家庭や地域と協議の場を設けた」、高等学校は「生徒会活動や学級活動等で指導した」、盲・ろう・養護学校では「職員会議等を通して共通理解を図った」「学級通信等で家庭との協力を図った」であった。

ク 保護者・地域社会との連携

事例Ⅰでは、担任の努力にもかかわらず、いじめられる生徒の保護者と直接面談する機会が限られ、いじめの実態やその後の指導について意思の疎通が十分図れなかった。また、学校や警察は、いじめる生徒の保護者に対して生徒の指導・監督を依頼したが、その後の生徒の行動を改める有効な手だてがとれず、いじめを助長させてしまう結果となっていた。事例Ⅱでは、地域の自転車店主からの情報やいじめによってA男の自転車が壊されたのではないかとという父親からの訴えに対して、学校はいじめの実態を的確に把握できず、いじめが陰湿化し、激化する結果を招いていた。

【図10】の「いじめに関する世論調査」では、「いじめをなくすために、家庭ではどのような努力が必要だと思いますか。」という質問に対して、回答率の高い順に「親が子供と話し合う機会を増やす」「思いやりの心を育てるような情操教育に力を入れる」「『うちの子に限って』という思い込みをなくす」努力が必要であると答えている。

【図10 いじめに関する世論調査の質問と回答】(注1)

「あなたは、このような『いじめ』をなくすために、家庭では、どのような努力が必要だと思いますか。」(複数回答) (%) 0 10 20 30 40 50 60 70



(3) まとめ

事例Ⅰ・Ⅱや資料等から、子供と保護者の学校への期待は次のように整理できる。

ア 子供の学校への期待

- (7) 子供なりの正当性や行為の背景についての理解
- (イ) 子供の存在を認め心の葛藤や悩みを感じとってくれる教師への期待
- (ウ) 分かる授業を通して充実した生活のできる学校の存在

イ 保護者の学校への期待

- (7) 子供のよさを認め心の悩みを受け止めてくれる教師への期待
- (イ) 指導力の高い教師、人間的な魅力のある教師の存在
- (ウ) 学校と保護者・地域社会との連携への期待

3 子供の変化と学校

子供が日常の学校生活において感じるストレス（学校ストレス）が登校拒否（不登校）、無気力、校内暴力、非行等の学校不適応に影響を及ぼしていることが明らかになってきている。学校ストレスの増大はいじめの増加や深刻化にも大きな影響を及ぼしていると考えられる。ここではいじめの事例分析を通して子供の変化とその変化に対応しきれない学校の実態を明らかにすることを試みた。

はじめに、家族・家庭、学校、地域、仲間集団、マスコミ等の子供たちを取り巻く環境の変化から子供たちの変容を明らかにしようとした（【表5】a, b, c）。検討するに当たって

【表5 子供たちをめぐる環境の変化と「いじめ」の事例からとらえた問題】

| 社会の変動要因 | | a 生活領域への影響 | b 教育環境の変容 | |
|---------|---|------------|--|---|
| 産業構造の急変 | ← | ア 家族・家庭 | <ul style="list-style-type: none"> ・家族意識の変化 ・核家族化・少子化 ・構成員の個人化・孤立化 ・生産機能の喪失-消費機能の拡大 ・家事の省力化 | <ul style="list-style-type: none"> ・家事・育児文化の伝承の中絶 ・家族関係の希薄化 ・過保護・過干渉 ・親の学力重視としつけの軽視 ・学習塾・予備校通いの増加 ・生活体験機会と場の減少 ・消費型価値観傾向 |
| | | | イ 学校 | <ul style="list-style-type: none"> ・教育観の変化 ・偏差値偏重 ・進学・受験競争の激化 ・閉鎖性 ・規制の強化 |
| 都市化 | ⇒ | ウ 地域 | <ul style="list-style-type: none"> ・地域構造の変化 ・連帯性の希薄化 ・大人の地域に対する無関心 ・広域化 | <ul style="list-style-type: none"> ・帰属意識の希薄化 ・一体性・共同性の喪失 ・地域組織の形式化・儀礼化 ・地域文化の減少 ・地域社会の教育力の低下 ・地域の教育環境の悪化 ・生産等の体験の機会や場の減少 |
| 消費の多様化 | | | エ 仲間集団 | <ul style="list-style-type: none"> ・仲間集団の希薄化と目的別集団化 ・小規模化（2～3人） ・同年齢化 ・消費志向化 |
| 情報化 | | オ マスコミ | <ul style="list-style-type: none"> ・情報量の増大 ・ファッション志向化 ・情報体験機会の増大 ・マスコミの影響の増大 ・コマーシャルイズムの拡大 | <ul style="list-style-type: none"> ・メディア環境の形成 ・情報の多量化・24時間化 ・子供の世界の大人化 ・不健全な図書、ビデオ等の販売 ・低俗なテレビ放送番組、CM等の放映 |
| 国際化 | | | | |
| 高齢化 | | | | |
| 少子化 | | | | |
| 高学歴化 | | | | |

は、子供たちの変化の全容をとらえている第18期東京都社会教育委員の会議の答申「東京都のこれからの社会教育における青少年教育の施策について」（昭和63年10月）を参考にした。

次に、子供たちの変容の視点から、事例Ⅰや事例Ⅱなどに見られるいじめにかかわる家族・家庭、学校、地域、仲間集団、マスコミ等の問題を探り（【表5】d）、これらの問題を解決するための課題を検討した（【表5】e）。最後に、子供たちの変化とその変化に対応し切れない学校の問題点を明らかにし、校内指導体制を確立するための課題を探った。

| c 子供たちの変容 | d いじめの事例に見られる問題 | e 課題 |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> 基本的人間関係や生活習慣を体得する機会の減少 自主性や自律性の低下 自立の遅れ 家庭内暴力、登校拒否等の増加 「死」をみとる機会の喪失 | <ul style="list-style-type: none"> 家庭の教育力の低下 家庭の不和 親子の触れ合い不足 子供の行動に無関心な保護者の増加 学校や教師への信頼の低下 | <ul style="list-style-type: none"> 親の学力観の変革 受験競争の緩和と自由時間の創出 PTA活動の改善・充実 生活体験の充実 地域活動への参加 「死」の教育の充実 |
| <ul style="list-style-type: none"> 知識の肥大化・断片化 学業不振・学習不適応傾向 規範意識の変化 校内暴力やいじめの増加 登校拒否や中途退学の増加 自主性、自律性、自発的生活態度、創造力等の育成機会の減少 | <ul style="list-style-type: none"> 学業不振・学習不適応者の疎外感の増大 教師の指導力、使命感等の低下 組織的対応の不足 子供と保護者の教師への信頼低下 保護者・地域社会との連携不足 | <ul style="list-style-type: none"> 学力観の転換 人間的な交流の促進 勤労生産、奉仕的活動の充実 教師の指導力、使命感等の向上 校長のリーダーシップの向上 組織の活性化と指導体制の確立 地域や保護者との連携と協力 心の教育の充実 |
| <ul style="list-style-type: none"> 社会参加の低下 仲間集団の衰退 「戸外遊び」体験の減少 自己実現の場の減少 飲酒・喫煙行為の増加 生活の無軌道化 | <ul style="list-style-type: none"> 子供たちの行動に対する無関心 学校との連携不足 地域の教育力の低下 地域の教育環境の悪化 | <ul style="list-style-type: none"> 地域におけるスポーツ、文化ボランティア活動等の促進 学校・関係機関との連携の促進 酒、たばこ、成人向け雑誌等の販売方法の改善 学校との連携 社会規範の向上 |
| <ul style="list-style-type: none"> 地域における仲間集団の衰退 異年齢集団の減少と同年齢化・同質化傾向 閉鎖的な仲良しグループ化 グループ間の連携の困難 仲間依存や追従 いじめ、非行等の増加 | <ul style="list-style-type: none"> 正義感や規範意識の希薄化 思いやりやいたわりの心の喪失 自己抑制力の低下 社会的能力の低下 物を媒体とした人間関係 | <ul style="list-style-type: none"> 受験競争の緩和と自由時間の創出 地域におけるスポーツ、文化ボランティア活動等の促進 |
| <ul style="list-style-type: none"> 間接体験の増大 自然や人との触れ合いの減少 自己表現力や意思疎通能力の未熟 情報に操られる意識 勤労やまじめさの否定 暴力容認や性の商品化 | <ul style="list-style-type: none"> せつな的な遊び志向 享楽的な生活志向 消費型価値志向 | <ul style="list-style-type: none"> 情報の取捨選択能力の育成と主体性の確立 不健全図書、ビデオ等の制作や販売の改善 低俗なテレビ放送番組、CM等の制作や放映の改善 |

(1) 家庭・地域社会の変化と子供の変容

子供たちの変化は社会や大人の変化に対応したものである。「子は親の鏡」と言うが、子供たちはまさに世間を映す鏡であり、子供たちの成長に問題が生じているとすれば、それは社会や大人の問題として考えなければならない部分を含んでいる。最近のいじめ問題をはじめ子供たちの問題行動は、大人たちへの警告と言っても過言ではなからう。

まず、【表5】のア、家族・家庭、ウ、地域、エ、仲間集団、オ、マスコミの欄に注目して、現在子供たちを取り巻く環境はどのように変化してきているのか、その全容をとらえる手掛かりをみてみたい。

ア 家族・家庭の変化

現代の社会は非常に速い速度で変化している。家庭や地域、学校等はその速い速度についていられないというのが現状ではないだろうか。

家庭生活や家族関係に関していえば、生活が豊かになり、家族が少人数化し、労働の形態の変化、家事の省力化など大きく変化してきている。子供たちは自分のことを自分でしなくても生活できるようになったり、保護者や大人たちが働いている姿に接する機会が少なくなったりしてきている。

このような中で子供たちは生活体験の機会が減少し生活技術や生活の知恵を身に付けずに育ったり、家族のきずなを実感する場面が少なくなっている。また、子供たちは、学校だけでなく塾や習い事などで忙しく、精神的にも時間的にも安らげる場が少なくなっている。

東京都情報連絡室が15歳以上の都民を対象に平成4年9月に行った調査(注9)では「一般的に最近親子の結び付きが弱くなってきた」と思う人の割合が55%を超えており(「そう思う」25%、「どちらかといえばそう思う」30%)親子の結び付きが弱くなってきていることがうかがえる。

また、「家庭生活上で子供によくない影響があるのはどのようなことだと思うか」については、父親については「仕事(家事)で忙しすぎて、子どもと接する機会が少ないこと」(54%)と「子どもとの会話が少ないこと」(51%)が上位を占め、母親については「子どもに過保護になっていること」(56%)と「子どもに干渉しすぎること」(49%)が上位を占めている。

さらに「最近親が子どもに家事をさせなくなったと思うか」については75.5%の人が「そう思う」と答えている。

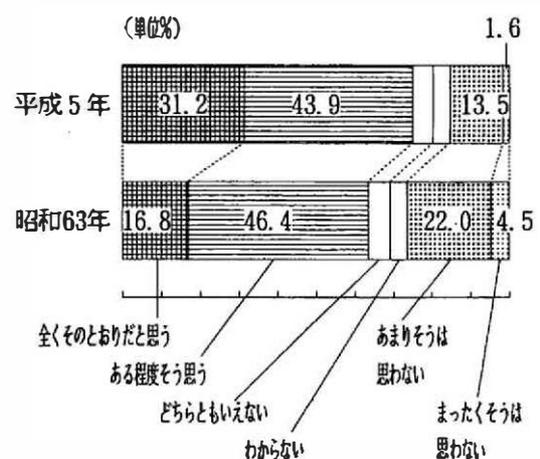
この調査結果から、最近の家庭生活の変化や親子関係の現状を見ることができる。

家庭の変化に対応して、家庭の教育力も低下する傾向が見られる。

【図11】は「家庭の教育力が低下しているという見方」についてどう思うかを聞いたものである。

調査結果を見ると「そう思う」と答えた者の割合は75%(「全くそのとおりだと思う」31.2%と「ある程度そう思う」43.9%の合計)で、昭和63

【図11】 家庭の教育力は低下しているか(注10)



年の前回調査の結果 63.3%を大きく上回っている。

「家庭の教育力が低下していると思う点」は、あいさつ、規則正しい食生活、整理・整とんなどの「基本的生活習慣」(55.4%)「根気強さ、忍耐強さ、意志の強さ」(47.2%)「お金や物を大切にする」(45.1%)「責任感」(42.7%)「公共心や社会的規範」(40.3%)が上位を占めている。その理由については「過保護、甘やかせ過ぎな親の増加」(64.9%)を挙げたものの割合が高くなっている。

以上のように、現代の家庭においては、親子関係や家庭生活に変化が見られ、基本的生活習慣を身に付けたり人間形成を培う場としての家庭の教育力が低下している傾向が見られる。このことが子供たちのいじめや問題行動の発生に少なからぬ影響を与えていることは十分考えられる。

イ 地域や社会の変化

地域については、その構造が変化し連帯意識が希薄になってきていることが多く指摘されている。その結果、地域の教育力の低下や教育環境の悪化が見られ、子供たちの地域社会に参加する機会が減少してきているのが現状である。

社会全般では、産業構造の変化、都市化、消費の多様化等が進み、我が国は世界的に見ても最も豊かな国の一つになってきている。その結果、人々の消費型価値志向が強まり、商品化された「モノ」にあこがれ、金銭に高い執着心を示すような傾向も表れている。

豊かな社会の中で、酒やたばこの習慣が低年齢化し、シンナーや覚醒剤等の薬物が子供たちをむしばみ、不健全な図書やビデオが安易に入手できるようになるなど、大人の「文化」が子供たちの世界に入り込んでくるのに歯止めが掛からない状況になってきている。また、マスコミの発達と情報伝達手段の高度化により子供たちの周りには多くの情報があふれている。

一例として、子供たちの多くが専用のテレビを持ち、多くの時間をテレビ視聴やテレビゲームに費やしていることが挙げられる。平成4年11月の東京都生活文化局の調査(註11)によると、小学校5年生の52.3%、中学校2年生の54.8%が平日帰宅後に2時間以上テレビを視聴し、小学校5年生の50.2%、中学校2年生の30.4%がテレビゲームをしている。

このように、子供たちにとって影響の大きいマスコミの現状は必ずしも良好なものばかりとは言えない。一部のマスコミでは、人の弱点を笑ったり暴力を容認するような風潮や、性を商品化するような傾向も見られ、子供たちへの悪影響を懸念する声も高まっている。

平成7年6月に総理府広報室が行った世論調査(註12)では、少年非行における社会環境や社会風潮の問題点として、多くの親が「低俗なテレビ・ラジオ番組」や「低俗な雑誌、その他の出版物」が多いと答えている。(「低俗なテレビ・ラジオ番組が多い」とした人は、小学生の子供がいる人48.6%、中学生の子供がいる人42.1%、「低俗な雑誌、その他の出版物が多い」とした人は、小学生の子供がいる人35.5%、中学生の子供がいる人39.1%であった。)

以上のような社会の変化や社会的風潮は子供たちの考え方や行動様式に影響を与えていることの事実を見ると、情報を選択する能力の育成は、学校教育の重要な課題である。

ウ 仲間集団の変化

子供は、仲間集団の遊びの中で人間関係を学び社会規範を身に付けると言われている。

心理学の研究成果によると、仲間集団の意義を「子供たちは仲間関係を通して、道徳性・社会的能力（技術）などを自然と身に付け、社会化される。また、おとな（親）から独立するための準備として、精神的な自立心を育てる。」(註13) とする説がある。このように、子供の発達にとって重要な意味をもつ子供の仲間集団や遊びにも、現在では変化が見られる。

【図12】に示すのは、小学校6年生の遊びの経験についての調査である。これによると「テレビゲームで遊ぶ」や「一人でテレビやマンガを見る」が上位を占め「何回もある」と「わりとある」とを合わせて77%以上の高率を示している。これに比べ「まっ暗になるまで外で遊ぶ」（同31%）と「どろんこ遊びをする」（同21%）とは低い割合になっている。この結果から、子供たちが一人で室内で遊ぶ傾向や、遊びにかかわる金銭や消費文化の影響が強くなっていることがうかがえる。

子供たちの仲間集団には同年齢化、同質化傾向などの変化も見られる。

以上のような子供たちの仲間集団と遊びの変化は、先に見た親子関係の変化と相まって、子供たちの仲間意識の形成や、社会規範の習得に大きな影響を与え、そのことがいじめ問題をはじめとした子供たちの問題行動に何らかの影響を与えていると考えられる。

エ 家庭・地域社会の課題

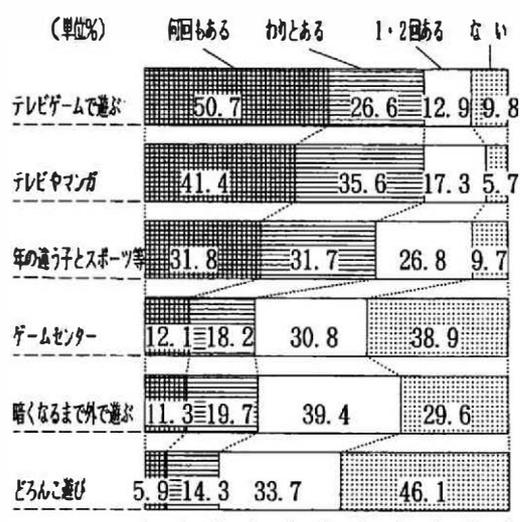
子供の変化の背景として子供を取り巻く家庭・地域社会の変化を見てきたが、これらのことから、大人の責任として、子供たちがあらゆる生活の場で自分の力で生き生きとした子供時代が送れるような配慮が必要ながことが浮き彫りになってくる。

このことに関して、平成6年3月に東京都青少年問題協議会が次のような示唆に富む提言を行っている。（意見具申「自由時間の中での成長」）

提言は、子供たちの生活時間を、学校に代表される「課題のある時間」と遊びに代表される「自由時間」に分けている。従来この二つの時間はおおむねバランスが保たれてきたが、最近では「課題のある時間」が「自由時間」を圧迫しはじめたと指摘する。そして今後は、自分に合わせた主体的な自由時間の使い方ができるような考え方を育てるとともに、豊かな「自由時間」を作り出す態度や技能を育てることの重要性を提言している。

この提言は、子供の生活のすべての時間にわたって、子供が子供らしく主体的に生きることの重要性を指摘するものであり、そのためには家庭、地域社会、学校で子供にかかわるすべての人々が、諸々の条件を整え、必要な配慮をすることの必要性を訴えている。

【図12 遊びの経験（小学校6年生）】(註14)



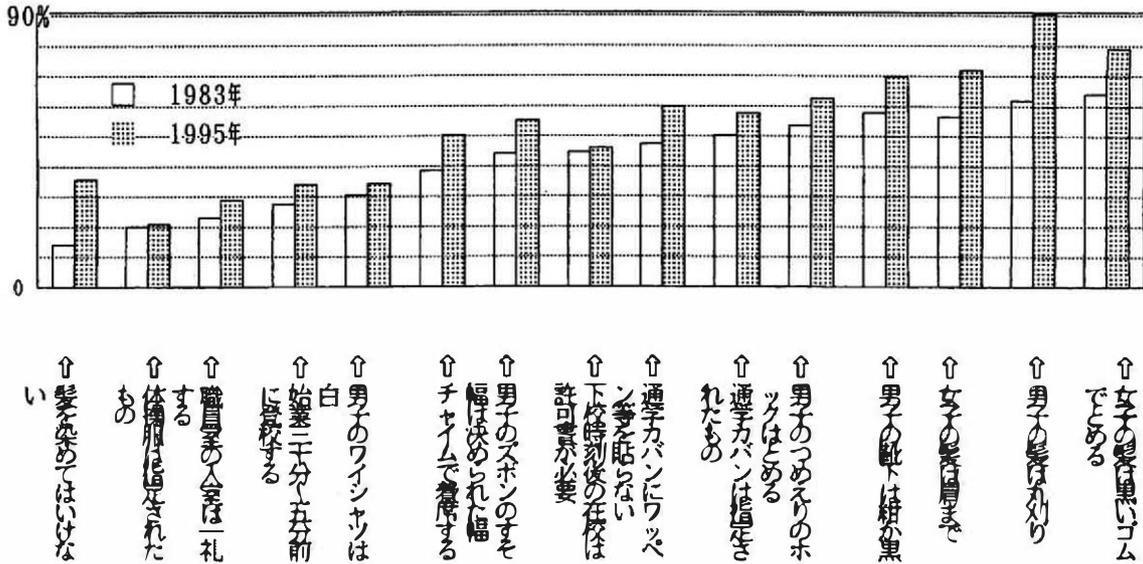
(2) 学校生活の中での子供の変化

ここでは、【表5】(p.96,97)のイの学校の視点から子供たちの意識の変化と、学校生活の中で子供たちがどのように変化してきているのかを探った。

ア 子供たちの変化

【図13】は、「校則に対する生徒の意識の変化」を1983年と1995年に調査したものである。

【図13 無意味な校則と思う割合】(注15) 《「無意味だから守らなくてもよい」+「無くすべき」の割合》

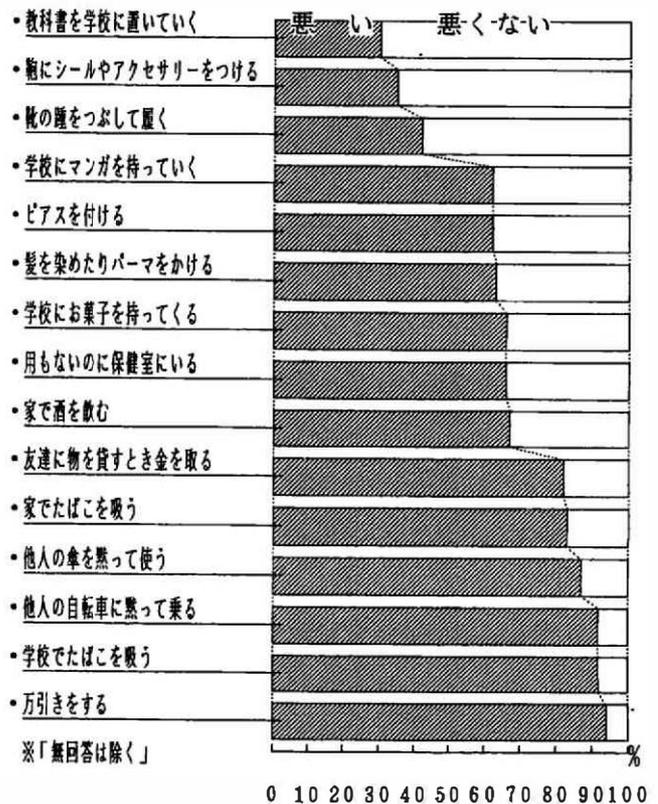


「無意味だから守らなくてもよい、そんな校則は廃止すべき」と答えた生徒の割合が12年間に「男子の髪は丸刈り」は61.9%から90.5%へ、「女子の髪は肩まで」は56.6%から72.0%へ、「髪を染めてはいけない」は、14.1%から35.7%へと変化している。

こうした傾向は、最近、都内で実施された調査にも見られる。【図14】は、A区の中学生全員を対象に教師の一般的な意識では悪いと写る行動15項目について生徒たちの意識を調査したものである。教師と子供たちの規範意識にずれが生じていることが分かる。その変化の背景には、保護者の規範意識の変化の影響もあると思われる。

このような子供たちの規範意識の変化に対して、学校が適切に対応しきれないことや教師と子供たちとの意識のずれが子供たちのストレス要因となっており、このことがいじめの要因となっていることも考えられる。

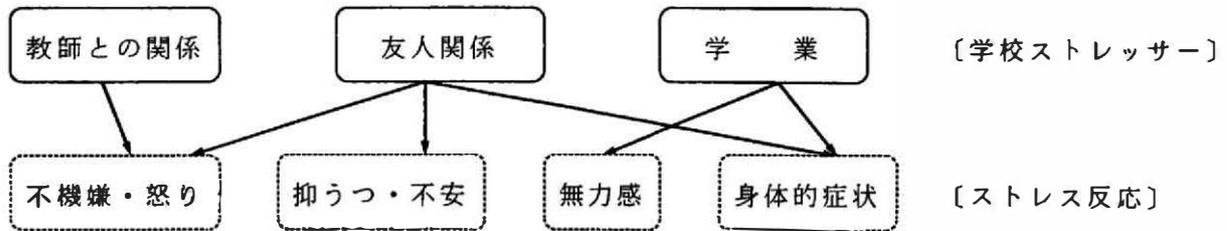
【図14 中学生として悪いこと／悪くないこと】(注16)



イ 子供たちの人間関係の変化

【図15】は生徒の学校ストレッサー（ストレスの要因）とストレス反応についての調査結果をまとめたものである。子供たちの教師や友達との人間関係がストレスと密接な関係があると考えられる。特に、「教師との関係」は子供の「不機嫌・怒り」と関連が高く、「友人関係」は「不機嫌・怒り、抑うつ・不安、身体的症状」との関連が高い。子供たちは本来、教師や友達との人間関係を通して、社会性や規範意識を身に付けていくと考えられる。したがって、このような人間関係の葛藤の克服を支援することが求められている。

【図15 生徒の学校ストレッサーとストレス反応】(註17) (学校ストレッサー-6項目の内、3項目を示す)

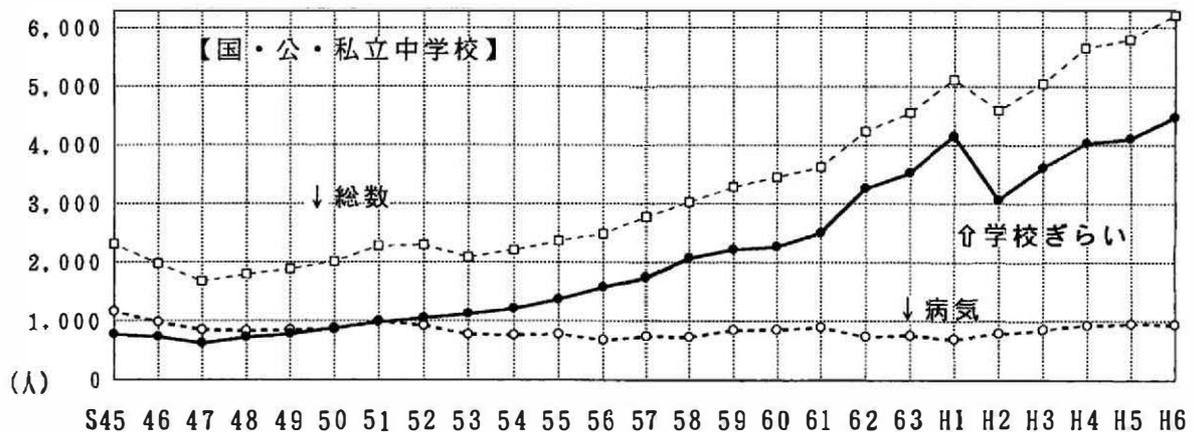


〔埼玉県内公立中学校670人を対象に調査〕・矢印で示したものは、関連性の高いもの(偏相関係数が.15)以上を示す

ウ 子供たちの学校ぎらいの増加

【図16】は、東京都の理由別長期欠席者(年間50日以上)数の推移を表したものである。近年、学校ぎらいを理由とする長期欠席者は急激に増加している。特に、昭和50年代から学校ぎらいを、理由とする長期欠席者が増加している。学校ぎらいの背景には、成績の低下や友達・教師とのトラブル等の学校生活にかかわる出来事などが指摘されており、これらのことによるストレスの増大がいじめの背景にあることを考える必要がある。

【図16 東京都における病気及び学校ぎらいを理由とする長期欠席者(年間50日以上)数の推移】(註18)



(3) 事例にみられる子供の変化と学校の実態

家族・家庭、学校、地域、仲間集団、マスコミ等の各視点から事例Ⅰや事例Ⅱなどのいじめの事例を分析し、それぞれのいじめにかかわる問題点を検討した。【表5】(p.96)のdの欄(p.97)は、この検討結果をまとめたものである。これらの諸問題の中で、学校から子供の変化に対応し切れていないと考えられる問題点を取り上げて、その実態と原因を探った。

ア 子供の変化

(7) 正義感や規範意識の希薄化

周りの子供たちがいじめを見ても見ぬふりをしたり、いじめと気付かなかったりする例が多い。また、周りの子供たちがいじめの抑止力ではなく、いじめを助長する存在になってしまう場合が見られる。子供の価値観が変化してきており、正義感や規範意識の低下が要因であると考えられる。

(イ) 自己抑制力の低下

事例Ⅰでは、「弱い生徒に難癖をつける」「女子同級生の前で、力づくで下半身を裸にする」「ちくるなよ、ちくったらまたやるからな」等、集団の力を借りた陰湿かつ残虐な方法で、集中的に特定の生徒に対していじめが行われている。このようにいじめが陰湿化し、エスカレートする背景には子供たちの自己抑制力の低下があると考えられる。

(ウ) せつな的な遊び志向や享乐的な生活志向

事例Ⅰでは、「ドッキリに使うから」と子供たちの人格を著しく傷付ける寄せ書きを書かせ、学級のほとんど全員が参加したような形でいじめるなど、マスコミによる商業主義的な文化の影響を強く受けている例も見られる。また、事例Ⅱでは、遊ぶ金欲しさのために金銭を強要したり、友人関係を維持するために無理してお金を都合したりするなど、物や金銭に依存した人間関係が強くなっている傾向がうかがえる。これは、大量生産・大量消費を基盤とする社会的な消費志向が影響していると考えられる。

(エ) 学業不振、学習不適應者の疎外感の増大

いじめを行った子供たちの中には、授業を抜け出したり、喫煙をしたり、暴れたりする子供や、成績が顕著に下がった子供が見られる。また、学業成績が低下するに伴って非行グループに近づく例も見られる。学業不振や学習不適應によるストレスと疎外感がいじめや問題行動などの要因になっていると考えられる。

(オ) 社会的能力の低下

近年、子供たちの人間関係は金銭や物に依存する傾向が強くなっている。また、人間関係の葛藤を避けるため、趣味やファッションなどの閉鎖的な仲良しグループの中で快適さを求め、満足する傾向も強くなっている。社会化の遅れや自立の遅れなどによる社会的能力の低下が、いじめの要因になっていると考えられる。

イ 子供の変化に対応しきれない学校の実態

(7) 子供の規範意識の変化に対応しきれない教師

事例Ⅰに見られる「遅刻、授業の抜け出し、私語として表れる問題行動や規律違反」といった行動の背景には、現在の子供たちの規範意識の低下やまじめさをばかにするという状況があり、それらに対応しきれない学校の実態が浮かび上がってくる。

(イ) 組織的な指導力の低下

事例ⅠやⅡでは、授業の抜け出しや妨害、教師に対する反抗等子供たちの問題行動が日常的に見られ、教師の指導が及ばなくなっている実態が見られる。事例Ⅰでは、教師や保護者の巡回等の対策が実施されているが、生徒の問題行動はおさまらず、教師が対応し切れない、いわゆる荒れた状況の中で、死に至るような陰惨ないじめが発生している。

事態に対する重大性と切迫感が乏しく、一致協力できない指導体制のため、暴力行為等の阻止ができず、結果として異常事態を放置することになったと考えられる。さらに、授業が生徒一人一人に応じきれないで行われたりするため、学業不振や学習不適応の生徒が問題行動を起こしたりすることもある。学習指導の在り方についても工夫・改善が見られず、指導体制や教師の意欲や指導力の低下も荒れた状況を引き起こす要因であると考えられる。

(ウ) 学校や教師への信頼の喪失

事例Ⅰでは、学校内で生徒が教師に助けを求めた際、教師がいじめた生徒から暴行される事態が発生している。一方、保護者に対する助言も、転校や警察への連絡といった、外部機関に依存する傾向が強く見られる。

このように、いじめに学校や教師が適切に対応できない場合、保護者や子供は、学校や教師への信頼を喪失し、いじめの解決がますます困難になっている。

保護者や子供が学校の対応についてどのように受け止めているか、いじめの事例を集約してみると以下の項目に大別できる。

- ① いじめの事実を把握していない、事実を認めてくれないなどの閉鎖的な対応
- ② 解決に時間のかかることを強調して、迅速な対応をしてくれない、いじめられているつらさを理解してくれないなど、子供や保護者の心情をくめない対応
- ③ 当事者間の問題としたり、担任をかばったりするだけの消極的、責任回避的な対応
- ④ 型どおりに話を聞くだけであったり、個別指導をせず全体指導だけに終わったりするなど形式的、表面的な対応
- ⑤ 学校に訴えても、そのとき対応した者どまりになってしまう、進級して担任が替わると情報が引き継がれないなど非組織的な対応
- ⑥ 学校に訴えてもその後どうなっているか連絡がないなど無責任な対応
- ⑦ 校長に訴えても教師の姿勢が変わらない、指導に取り組んでくれたが効果が表れないなど資質や指導力に対する問題

(4) まとめ

学校教育が子供たちの変化に対応しきれないことによるストレスの増大がいじめの増加の要因であると考え、子供たちの変化の様子とその変化に対応しきれない学校の実態を探った。

その結果、いじめの予防や解決を図るためには、学校は次のような子供たちの変化について十分認識した上で教師の指導力や組織的対応の向上などに努めることが重要である。

- ① 子供たちの学校や教師に対する信頼の低下
- ② 子供たちの正義感や規範意識等の希薄化
- ③ 子供たちの思いやりやいたわりの心の喪失
- ④ 子供たちの自己抑制力の低下、社会的能力の低下
- ⑤ 子供たちの同質化傾向や閉鎖的な仲良しグループ化傾向
- ⑥ 子供たちの消費型価値志向、享乐的な生活志向、せつな的な遊び志向、暴力容認傾向
- ⑦ 子供たちの学習塾や予備校などの通塾時間の増加と自由時間の減少
- ⑧ 子供たちの学校ぎらいの増加

4 校長のリーダーシップと校内指導体制の確立

(1) いじめ解決に向けた学校の指導体制上の課題(1)

これまでの「ものが言えない子供たちの実態」「子供、保護者の学校への期待と失望」「子供の変化と学校」の各視点で挙げられた課題を「いじめ解決に向けた学校の指導体制の在り方」として下記にまとめた。

| いじめ解決に向けた学校の指導体制上の課題 | |
|----------------------|--|
| 1 | ものが言えない子供たちの実態 |
| 課題① | 児童・生徒の友達間（グループ）や学級内での孤立の状況 |
| 課題② | 教師や保護者に話をするのがかえって事態を悪化させてしまうなど、児童・生徒の安全を保持する上での教師と保護者の問題 |
| 課題③ | 児童・生徒の地域とのかかわりの希薄さ |
| 2 | 子供、保護者の学校への期待と失望 |
| 課題④ | 子供なりの正当性や行為の背景・理由についての理解 |
| 課題⑤ | 子供の存在を認め、悩みや葛藤を感じ取ってくれる教師への期待 |
| 課題⑥ | 学校と保護者・地域社会との連携への期待 |
| 課題⑦ | 子供の指導についての学校に対する過度の期待 |
| 3 | 子供の変化と学校 |
| 課題⑧ | 児童・生徒の社会的能力や自己抑制力の育成 |
| 課題⑨ | 児童・生徒の思いやりや正義感の育成 |
| 課題⑩ | 児童・生徒と教師との信頼関係の深化 |

(2) 事例Ⅰにみられる学校のもつ課題

ア 事例Ⅰにおける校内指導体制上の課題

事例Ⅰの学校では、授業妨害・授業抜け出し・施設破壊・教師への暴力等、生徒の問題行動が多発していた。このような学校における問題行動の陰には、生徒を死に追いやる深刻ないじめが存在しがちである。

【表1】(p. 82)やこれまでの検討からも分かるように、学校内においてもA男に対するいじめは相当に深刻であった。「いじめ」と言葉には表現していないが、教師等は少なくともA男からの訴えを直接受けている。また、深刻ないじめと判断できる場面にも教師は遭遇している。生徒の問題行動の沈静化に追われ、いじめに目が向かなかったのが当時の学校の状況と思われるが、ここに生徒を死に追いやる事件を招いた大きな問題があった。

しかしながら、事例Ⅰの学校において生徒の問題行動を沈静化させるため、以下の努力がなされていた。

例えば

- ◇ 空き時間の教師の校内見回り
- ◇ 授業を抜け出す生徒を連れ戻す指導

- ◇ 2年保護者有志に協力を依頼し、授業中の廊下等の巡回活動
 - ◇ 保護者会を再三開催し家庭での指導の依頼
 - ◇ B男・C男（A男へのいじめの中心となった生徒）を校長室に呼び、使い走りについてA男に謝罪させるとともに嚴重注意の指導
 - ◇ 問題行動を把握したら担任へ連絡し、同時に学年単位の打合せ、生徒部会会議、教師全体に報告するマニュアルの存在
 - ◇ 担任によるB男・C男の問題行動（A男へのいじめ等）に対する保護者への指導依頼（ただしB男・C男の保護者は担任の期待にこたえた対応はなく問題行動は改善されなかった）
 - ◇ 担任によるA男の保護者への指導依頼（ただし、A男の保護者は担任の期待にこたえた対応はなく、A男の悩み等の解消はなされなかった）
- などの対応である。しかし、学校の荒廃及びA男に対するいじめの状況は悪化の方向に向かった。

また、事例Ⅰにかかわる様々な情報収集の中から次のような校内の状況が把握できた。

- ★ 学級編成の際、A男の担任はB男・C男（第1学年時に問題行動があった生徒）を自分の学級に在籍させた。その背景には学年主任という立場が関係していた。
- ★ 学年の教師間に年齢差もあり、若い教師の学年主任学級への支援が不足した。
- ★ 第2学年（A男の在籍学年）は特定の曜日に非常勤講師が集中し、変則的な時間割の組み方や指導の不徹底を避けられない状況にあった。

しかし、下記のような組織・指導体制上の課題（◆印）が残る。

- ◆ 校長はじめ教師集団がいじめに目を向けていない。
 - ・多くの教師の目が問題行動等への対応のみに向き、A男の心の痛み苦痛を本心から共感的に理解していない様子
- ◆ 学級内・学校内でA男の孤立状況をつくった学級・学年経営
- ◆ 養護教諭と担任や他の教師（校長を含む）との連携不足（教頭とはある程度連携）
- ◆ いじめに対する組織的対応（協力体制）の欠如
 - ・問題行動等への対応の際、学年（学校）の全教師が指導に当たる場面の欠如
 - ・A男の状況やB男・C男らの問題行動を担任に知らせるだけの担任任せの指導体制
 - ・保護者や一部の教師の指導に依存する体質（問題行動生徒に対し指導不可能な教師の存在と一部の教師のみが活躍せざるを得ない生活指導体制）
- ◆ 関係諸機関と連携した指導の欠如
- ◆ 校長のリーダーシップの欠如
 - ・学校としての具体的改善策が十分に考えられていない。

イ 事例Ⅰにおける課題の背景

(7) 教師として必要な人権感覚の問題

「いじめの場面」は教師も目にしている。例えば、子分的な扱い、縛って棚にのせる行為、買い出し、教室でのエアガンでのねらい撃ち、飛び蹴りの標的、異様な姿の強要、廊下での踊らされ等々である。教師としてすべてを見過ごすことはないものの悪ふざけとして不問にしていた様子うかがえる。冗談と称してこれらの行為を助長する発言や、迎合的に加担（例えば葬式ごっこ）することもあった。

事例Ⅰに限らず学校での教師の姿には、時として生徒への侮べつ・ちょう笑的な態度や、生徒の人格を傷付ける教師の言動が見られる。なれ合いからか、一時的な迎合からか、教師としての人権感覚が不足していると思われることがある。

教師は評価（欠点是正の評価観）に慣れ、評論家になっていることもある。さらには、否定的評価をしがちになることもある。生徒（人間）の人格までも評価し否定してしまうような意識が潜在化していないか、教育者として不適切な言動等はないかなど、改めて見直してみることは大切である。

(4) 学校の主体性発揮の問題

本事例校においても、問題行動の沈静化に向けて様々な努力をしていた。例えば、廊下巡回活動、保護者への指導協力の依頼、保護者会の開催、問題行動を起こす生徒の保護者への指導、いじめられる生徒の保護者への対応などである。

校内研修会などで家庭や社会の教育力の低下を嘆くような意見をよく聞く。「保護者や社会が悪いから」という結論で具体的方策が提示されず、学校としては精一杯やっているとした雰囲気研修会が終わることがある。一方で学校は連携と称し、保護者会での協力依頼、校内巡視の協力依頼、家庭への指導依頼など、家庭・地域社会の教育力に依存している様子もうかがえる。本当に家庭・地域社会の教育力が期待できないのであれば、学校が生徒に何ができるかを検討しなければ具体的な指導はできない。学校の実態に応じた指導方針ができて初めて家庭・地域社会との連携が可能になる。

したがって、学校の主体性が発揮されなければ、いじめも家庭・地域社会と連携して解決することは不可能である。

(9) 教師間の連携と校内指導体制の問題

「イ 地域や社会の変化」(p.99)に見られるように暴力容認とも思える低俗なテレビ番組や図書などの氾濫は、精神的にも肉体的にも発達過程にある生徒に悪影響を与えることが多い。また、子供の規範意識の低下も問題視されている。このような子供たちをめぐる状況の中で、自分の体力を持て余し健全に発散させることができない生徒もいる。教師ならば自分の指導に自信を失ったり無力感を抱いたりした体験は、だれにでもある。これらのことは生活指導主任の言動からも十分に伝わってくる。しかし、教師が指導を放棄したならば教育は成り立たない。教師としての使命感、憤りに似た正義感などが教師の行動力を支えている。

事例Ⅰの学校では、問題行動を見たら担任に知らせたのは事実である。しかし、担任に責任が集中していたとの見方もできる。多くの教師は校内巡回もしたし、注意もしたのではあろうが、判決文からは学年や学校として組織的に対応した様子は見られず終始担任が対応していた

ように思われる。多くの教師が形式的な対応に終始し、問題行動を起こす生徒への直接関与をできるだけ避けようとしたとも考えられる。担任は、いじめにあっている生徒、周りにいる生徒と類似の心理であったことと思われる。気持ちの問題は目に見えないものではあるが人に伝わる。これが児童・生徒にも影響を与えるとともに、教師間の信頼や支え合い、連携に大きく影響する。

共に支え合い一体となって生徒指導に当たる学校の指導体制の確立は、自らの責任を全うする個々の教師の使命感そのものが前提にある。

(I) 校長のリーダーシップの課題

事例Ⅰの判決文に校長という文字は一度も出てこない。しかし、事例Ⅰにかかわる様々な情報を検討し、校長としての在り方を見直す観点から課題を探ってみた。

- ◆ 校長が校内組織を決定するのに際して、年齢重視による主任等の決定はしていなかったか。教職員それぞれがもつ指導力（個性）等を十分に考慮したか。
- ◆ 学年の年齢構成や講師の配置等に不均衡や不備はなかったか。
- ◆ 組織を機能させるということはどのようなことか具体的に考えていたか。
- ◆ A男の深刻ないじめを知っていたか（校長としていじめと認識していたか）。
- ◆ 教師の指導の限界をどの程度に考えていたか（もし、現状が教師の指導の限界を超えていたと判断するならば、具体的対応策をどのように考えていたか。または、どこに相談しようとしていたか）。
- ◆ 関係諸機関との具体的連携は考えたか（判決文からは保護者や地域社会への協力依頼はある）。
- ◆ 教育委員会への相談や連携は十分であったか。

などが課題として考えられる。

ウ いじめ解決に向けた学校の指導体制上の課題(2)

「事例Ⅰに見られる学校のもつ課題」では前述の「(1) いじめ解決に向けた学校の指導体制上の課題(1)」に加え、下記のような課題がいじめの解決やいじめがエスカレートする深刻化の問題とかかわりが深いことがうかがえた。

課題① 学校の荒廃の陰に存在する深刻ないじめ

課題② 教師間の協力体制の欠如や組織が機能しない学校の実態

課題③ 校長のリーダーシップの問題

(3) 学校立て直しの経緯

事例Ⅰの学校では生徒（A男）の自殺を契機に校長・教頭を含む大幅な教員の人事異動があり、その上で生徒の問題行動の解消を目標に学校の立て直しに取り組んだ。そこには、指導体制・組織上の課題を克服する様々な活動が見られる。いじめはどの学校にも現にある。学校立て直しの経緯（実践）から、いじめ解決の参考及び日常の学校教育を見直す視点で考察を加える。

ア 学校立て直しの具体的実践（概要）

学校の荒廃の陰には深刻ないじめが存在する可能性が高いことがこれまでの事例Ⅰを中心とした分析からも分かる。【表6】は、課題⑩「学校の荒廃の陰に存在する深刻ないじめ」にこたえた実践とも言える。

【表6 学校立て直しの具体的実践の概要】

| 校長のリーダーシップ (◎：活動内容) (☆：具体的成果) | 指導体制・組織 | 保護者・地域社会 ・関係諸機関 との連携 |
|---|---|---|
| | 教師の活動・生徒の活動 (◆：いじめ) | |
| <p>◎明確な経営方針の提示</p> <ul style="list-style-type: none"> ①授業の充実 ②生徒理解の深化 ③保護者・地域との連携 <ul style="list-style-type: none"> ・対生徒（朝礼時）学習・自己理解の大切さの指導 ・保護者（保護者会）に経営方針等説明し協力を依頼 <p>◎区教委との連携</p> <ul style="list-style-type: none"> ・一般訪問要請等 ・教育長、指導室長、指導主事の行事等への参加依頼（学校改善の指導・評価） ・指導主事訪問依頼 ・研究集録増刷依頼 <p>◎リーダー育成と生徒の自信育成</p> <ul style="list-style-type: none"> ・中体連参加者激励会場巡回・以降継続 ☆体育大会の集合状況が向上 ☆区総体駅伝優勝 ・生徒の努力賞の設置 ・健康優良賞の設置 <p>◎校長の活動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・指導方針に則した朝礼の講話 ・A男宅の家庭訪問 ・不登校生徒への個別指導 ・各種地域活動への参加 ・校長室だよりの発行 ・卒業生来校への対応 ・マスコミ・団体対応 ・通知表の総点検 ・勉強をする気にならない子への個別指導 ・1年前の事件の新聞 | <p>◎教師間の連携</p> <ul style="list-style-type: none"> ・経営方針に基づいた各学年の指導方針、生活指導基本方針策定 ・拡大学年会の実施 ◆複数教師対応の生徒指導 無断外出によるジュース買い出し指導 女子いじめグループ指導 ◆合同学年会「いじめグループ指導について」 ・校務運営委員会での反省 <p>◎学校間の連携</p> <ul style="list-style-type: none"> ・小中学校との連携 教師間情報交換。養護教諭の小学校訪問 ・近隣学校との連携 生徒の接触状況の把握等 ・高等学校との連携 高校側の運動会協力等 <p>◎校内研修の充実</p> <ul style="list-style-type: none"> ・相互の授業参観計画・実施 ・小教諭・保護者に対する公開授業の実施 ・生徒の実態把握（調査・観察） ・日曜授業公開（☆参加者多数） <p>◆事例研究</p> <ul style="list-style-type: none"> 「いじめと対処の実際」 ・教育成果の確認・反省 「4月以降の指導経過と今後の展望」 ・教育相談と生徒指導研修・学級経営研修 ☆研究集録に詳細記述 <p>◎生活指導の重視</p> <ul style="list-style-type: none"> ・担任による個人面談 ・教師と保護者(PTA)との一声運動 ・学校改善重点指導：全教師で役割分担をし朝礼の正常化を目指す（☆朝礼の様子向上） ・学習：質問教室の実施 ・生活：「コミッパツ」のあいさつ是正への指導 ・夜の地域懇談会など各種地域活動への参加 ・夜間学級集会の実施 ・生徒の教育相談・進路相談の実施 ・地域からの情報への対応例：空き地での空き缶投げ捨て対応（⇒学期末大掃除） <ul style="list-style-type: none"> ☆学習状況の改善 ☆遅刻等の改善 <p>◎自らの資質向上意欲</p> <ul style="list-style-type: none"> ・区研究指定校を受ける（実践即研究を確認） ・教育相談研修への参加 ・児童福祉司来校 | <p>◎おやじの会活動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・体育祭への協力 ・生徒保護者参加の夏祭開催 ・球技大会の実施 ・歩こう会の実施 ・餅つき大会実施 ・ロック公演会 ・生徒激励大看板作成 <p>◎関係諸機関との連携</p> <ul style="list-style-type: none"> ・児童福祉司来校 ・指導主事来校 ・生活指導相談員来校 ・PTA地域委員会への出席 ・警察との連携 学警連、防犯課 ・区役所との連携 ・地教懇小委員会 ・小中5校地域連絡会 <p>◎PTA活動充実</p> <ul style="list-style-type: none"> ・PTA総会 ・PTAバレーボール大会 ・学校・家庭での指導内容検討会 ・PTA地域集会 ・PTA役員一学期反省会 ・中P連バレーボール大会 <p>◎保護者・地域社会との連携</p> <ul style="list-style-type: none"> ・早朝地域清掃活動（継続） ・生活指導だよりの配布（保護者の意見反映） ・夜間学級集会 ・夜間学級懇談 ・臨時保護者会 ・家庭教育学級 |

| | | |
|---|--|--|
| <p>再報道への対応 ・校長お別れ授業</p> <p>◎職員会議 ・臨時職員会議 生徒の問題行動への 即対応確認。具体的 対応方策の検討 ・女子生徒のいじめ問 題の課題の検討 ◆生徒指導成果の検討 反省 ⇒心の育成などの 課題確認 ・学校評価：行事の活 性化。生徒主体行事</p> <p>◎経営方針等の確認 ・学期ごとに年度当初 の経営方針及び指導 方針の確認と徹底</p> | <p>生徒の個別指導についての助言 ☆全国特別活動研究大会で発表 (テーマ：本校での朝礼指導経過) ・区指定校公開授業</p> <p>◎行事の活性化 美化活動・運動会と地域の協力・修学旅行 と生徒の活動→自主活動・駅伝大会・全校 マラソン大会・少年の主張発表会・生徒会 主催早朝清掃・新年抱負発表会・地教懇と 生徒との懇談会・合唱コンクール・校内大 清掃・百人一首大会</p> <p>◎生徒会活動 ・生徒総会(☆意欲的な意見が出始める) ・生徒会と協力した朝礼指導・生徒会主催早 朝清掃・ベルマーク集め・生徒会座談会・ 球技大会・清掃コンクール</p> <p>◎委員会活動 ・生徒会主体の朝礼運営委員会・修学旅行実 行委員会・学年奉仕活動・地域清掃活動</p> | <p>(教師が講師) ・全校保護者会 ・校長だより発行 (夏休み中も) ・夏休みPTA、地区 委員会情報交換会 ・PTA 地域懇談会 ・地区教育懇談会 ・学年学級懇談会 ・家庭教育学級 ・修学旅行保護者 会 ☆地域の教育力の 発揮 生徒に悪影響を 与える公園整備 ☆地区小委員会で 中学生との話し 合い活動 ◆特別保護者会 テーマ：いじめ グループの指導 ☆保護者からの働 き掛け (教師との懇談会) ・三者面談</p> |
|---|--|--|

イ. 学校立て直し期における指導体制及び組織

(ア) 教師の資質向上

事例Ⅰの学校では立て直しに際して【表6】のような様々な取り組みを行ってきた。それは、問題行動の頻発する中、報道機関への対応や社会からの評価など、身体的・精神的な圧力を克服し、教師の使命感に支えられた学校の懸命な実践である。その中で教師として必要な人権感覚の高揚をはじめ、様々な資質の向上が図られていた。

その具体例として、生徒理解をスローガンに教師と生徒との人間的交流の促進、行事等の活性化、生徒と教師、生徒相互の人間関係を深める場の設定などがある。その中で、生徒会など生徒の自浄作用を活用しつつ、生徒と交流し、教師自身が自らの指導を振り返りつつ教師としての在り方を模索している様子が見られた。

また、校内研修はじめ多様な形での研修を充実させている。いじめを取り上げた事例研究の校内研修会をはじめ、指導主事・児童福祉司・教育相談員などの活用、保護者や地域の人々といじめ等を共に考える場の設定、学期ごとの具体的指導の反省及び改善・重点的取り組み事項の検討等、教師としての資質向上を目指した活動が常時行われていた。さらには、研究発表という形で東京都及び全国で自らの取り組みを多くの教師に(世に)問い、一層意義ある実践を構築していこうとする姿が見られた。

校長の経営方針の中の第一は「授業の充実」であった。教師もこの方針にこたえ、様々な指導の工夫や努力を重ねた実践を行っている。

このように、教師として自らを高めようとする姿勢は何よりも重要である。この教師の姿勢が学校の立て直しに有効に機能していた。

(4) 教師間の連携と指導体制

いじめや校内暴力等への組織的対応の在り方については多くの学校で検討されている。その中には事件が起きた場合の具体的対応手順（例えば、廊下等で問題が起きたときの具体的対応手順など）もあるが、要は、組織的対応が機能するかどうかである。事例Ⅰ（学校立て直し前）においても組織的に対応するようなマニュアルはあったが、実際には機能していなかった。

事例Ⅰの学校の立て直しの時期に起こったいじめ対応の経過を【表7】に示すとともに、その考察を加え、組織を機能させる方策を探る。

【表7 いじめへの取組み】

学校立て直しの具体的実践【表6】(p.109~p.110)の中で起きたいじめ解決事例

| 指導経過・課題 | 考 察 |
|--|---|
| <p>【事件】中2女子数名に付和雷同した同学年女子生徒が、中1女子1名を休み時間や放課後に再三更衣室に呼び出し罵声・暴行による陰湿ないじめを行った。「上級生に挨拶しない・上級生の悪口を言った・生意気・目つきが悪い」等々の理由による。</p> <p>★2年担任が察知 ○事情聴取 担任らで分担して関係生徒を個別に事情聴取。 ・自分たちも1年の時に上級生から何回もやられた。 指導しているのだから悪くないと正当性主張 (いじめ中心グループの存在) ・教師が生徒と根気よく話し合う。生徒たちに行為の非を理解させる。次第に神妙になる。二度としないことを約束させる。⇒教師はホッとする。 指導時の生徒の気持ち分析 何でもいいから早く開放されたい(その場しのぎの気持ち)・なぜ私たちだけがこんな目にあわされるのかくしかられるのか>(不満の気持ち)</p> <p>★いじめ再発覚(2度目) 踊り場で同1年女子がば声・上履きを投げつけられる。 ○中心生徒の指導 「先生の前で1年生に言わせてほしい。」と申し出る。 ⇒教師は拒否し、個別指導を続ける。 理由:たとえ教師の前でも下級生は抗弁できない。 教師が認めるいじめとなってしまう。 生徒の気持ち分析 いじめる側の正当性を主張、支援仲間がいる安心感(正義と多数の誤解)、集団への迎合・無責任性</p> <p>★いじめ再発覚(3度目) 呼び出された時点で発覚⇒未然防止 ○保護者と連携した指導 保護者は関係ない等、生徒激こ。毅然として事実を保護者に伝えることを指導。保護者の来校を生徒から伝えさせる。⇒全員の保護者の来校に成功 ⇒保護者と連携した指導 ・保護者と生徒との話合いの重視 ・生徒の過ちは保護者の責任を実感させる(保護者の謝罪・金銭の支払いなど)。</p> | <p>◎「学年全体で対応」とした校長の方針を反映 ⇒ 学年全体での対応 ⇒ 事実の確認 ⇒ 分担して個別に事情聴取 ⇒ 生徒の言い分把握 ⇒ 慣例の正当性打破 ⇒ 時間をかけた説得 ⇒ 指導の評価 説教であり生徒の心に響かなかった指導の反省 生徒の気持ちを分析 ⇒ 指導効果の冷静な評価</p> <p>◎いじめは容易に解決しない認識(校長・教頭の支援) ⇒ 正義感の指導 ⇒ 生徒の無責任さ不当性を許さない教師の気概 ⇒ 多数が正義になりがち。 ⇒ いじめは簡単には解決しないことを実感</p> <p>◎保護者や地域との連携を基本とした校長方針を反映 ◎校長の学年支援体制 ⇒ 未然防止:教師が守ってくれる信頼感 ⇒ 指導方針の徹底 ⇒ 生徒から保護者に連絡(状況による) ⇒ 担任の熱意 ⇒ 指導に生徒と保護者の関係活用</p> |

(★:いじめ事件 ⇒:左記の指導経過・課題の考察 ◎:校長(教頭)の支援)

【表7】(p.111)からは、組織が有効に機能するためには、教師間の連携や教師の資質の問題も大きい、校長のリーダーシップが多分に影響することが読み取れる。

(ウ) 学校と保護者・地域社会及び関係諸機関との連携

学校と保護者・地域社会との連携にも多様な活動が見られる。事例Ⅰ(学校立て直し前)でも連携は見られた。しかし【表6】(p.109)が異なっているのは学校が主体となって保護者や地域に働き掛けているという点である。「おやじの会」など地域が立ち上がった活動も見られるが、多くは学校が主体となって連携を図っている。校長はじめ教師の献身的な姿そのものにはあるが、学校からの積極的な働き掛けによって公園整備活動や中学生との話し合い活動等、地域としての自主的活動も生まれてきている。そこには、学校の、地域への一方的な依存、又は地域に苦言を呈しようとする姿ではなく、地域と一体になって指導していこうとする姿が感じられた。それが地域において、学校の子供は地域の子供として指導し見守る姿を形成していった。その要点は校長のリーダーシップにあるが、地域と接し地域から学びそして何より学校のある地域を愛し大切にしていこうとする教師の姿そのものにあつたようにとらえられた。

また、警察の防犯課(少年係)や少年センター、児童相談所、教育相談所など様々な機関との連携、さらには近隣小学校や中学校・高等学校にも教師自身が足を運び情報交換を行うなど教師の意欲的・献身的な姿が見られた。そして、教育委員会と一体となって学校を立て直そうとする姿があつた。

(エ) 校長のリーダーシップの発揮

【表6】の学校立て直しの具体的実践は校長のリーダーシップの在り方という面にとらえることができる。「学校の正常化なくしてはじめはなくなる」との校長の理念の下に学校再建に取り組んだ。校長の明確な指導方針(①授業の充実 ②生徒理解・自己理解の深化 ③保護者・地域との連携)の下、教師及び学校関係者が一丸となって学校の立て直しに取り組んだ事例である。この姿は、まさに課題⑪及び課題⑬(p.108)にこたえる内容であつた。

また、立て直しに取り組んだ校長の話からは、校長のリーダーシップが十分に発揮されるためには、下記のような条件も大切であることがうかがい知れた。

- ・ 毅然とした教師の態度・教育愛(温かさ・優しさの凝結した強さ)
- ・ 学校職員全体の協力体制(円滑な人間関係)
- ・ リーダーの育成を目指した行事や生徒会活動等の活性化(活気のある学校の雰囲気)
- ・ 「おやじの会」をはじめとする地域との協力体制
- ・ 区教委及び関係諸機関の活用・連携

また、朝礼での講話、生徒への直接指導、校長室だよりの発行など、校長自らが活躍する場面も多々あつた。また、明確な指導方針の提示、教師や学年の指導への支持(援助)、教師や学年からの相談への助言等、教師からの信頼感を基本とした校長の教師(学年)への支援が特に有効に機能した様子が見られた。これは、校長の方針の下、開かれた学校へと向かった正常化への歩みであつた。

このような学校再建に向けての取組みからいじめも減少していった。

なお、「校長のリーダーシップ」については、【表8】のいじめ解決事例等を踏まえ、以下で具体的に考察する。

(4) いじめ解決への手掛かり

ア いじめ解決事例の概要

これまで、事例Ⅰを中心に「ものが言えない子供たちの実態」「子供・保護者の学校への期待と失望」「子供の変化と学校」から校内指導体制の確立の視点で課題をとらえてきた。また課題の背景にある様々な問題について、事例Ⅰの学校の立て直しの経緯から解決策を考察してきた。

ここでは、いじめ解決事例を検討する中からいじめ解決及び予防について校長のリーダーシップと校内指導体制の確立の視点から考察する。

なお、【表8】は各区市の生活指導主任研修会等における資料、実践事例などの中からいじめに類する内容を収集し、まとめたものである。

【表8 いじめ解決事例】

| 指導のポイント (▲：課題) | 事例（背景・発覚） (★：発覚) | いじめ解決に向けて | |
|---|---|---|--|
| | | 解決・予防の手だて | 校内指導体制 ▲：課題 ☆：校長のリーダーシップ |
| <ul style="list-style-type: none"> ◎校内生活指導研修会の活用 ◎学童クラブ(学童観音(以下、学童クラブ))などの関係者との連携 ◎保護者との連携 | <p>【小1男・叱められ】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○主にA男B男のC男いじめ ・C男の行為について証人をたて追及 ・授業中にC男の発言を妨害 ・誤答へのちょう笑 ・C男の靴隠し ・地域でのけんか ★地域での遊びの様子を見たC男の…護者からの相談 | <ul style="list-style-type: none"> ○観察及び指導 ⇒いじめ確認 ・担任の制止 ・言い逃れ指導 ・C男の座席を担当のそばにする。 ○学童クラブとの連携 ○保護者との連携 ○A男B男C男の個別指導 係活動等の活動場面設定等 | <ul style="list-style-type: none"> ○校内生活指導研修会での事例として担任が報告 ⇒指導の不十分な点(学童クラブの児童への指導)の発見 ☆学童クラブとの連絡会から児童に校庭を開放 ☆保護者との連携の在り方指導(子供の成長・養育等の保護者の悩みを教師が共感。継続的な相談的指導) ○児童の生活習慣・主体的活動場面設定などの研修 ☆主指導は担任(周囲の支援) |
| <ul style="list-style-type: none"> ◎全校体制でのいじめ発見 ▲いじめる側の保護者との連携の困難さ | <p>【小4女・いじめ】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○A子の命令下、輪番制のいじめ ○B子への集中的ないじめ ★図書館に人権を損なういたずら書きを発見 | <ul style="list-style-type: none"> ○学校一斉調査 ⇒中心人物がリーダー性のあるA子と判明 ○A子の保護者との連携 ○道徳・学級指導の充実(正義・勇気の育成) | <ul style="list-style-type: none"> ○全校指導体制でのいじめ指導 ・図書室の人権を損なういたずら書きを見逃さない姿勢 ▲児童のリーダー性といじめ ▲保護者との連携の課題 ・いじめる側を悪者にしがちな学校(教師) ・いじめる側として指導される保護者の心理の理解と指導の在り方 |
| <ul style="list-style-type: none"> ▲教師間がいじめ認識相違の問題 ◎担任指導方針と毅然とした指導姿勢 ◎リーダーの健全育成 | <p>【小5女・叱められ】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○前学年からA子への継続的いじめ ・不潔、動作のろい意思表示しない等のいじめ ・保護者の「この子はかかぬい」の言動の教師としての受け止め ★進級で発覚。担任のいじめ認識の相違 | <ul style="list-style-type: none"> ○担任の指導方針の明確化 ・人権、安全、授業の侵害は絶対に許さない指導方針 ○リーダー育成 ・担任がA子について班長会で話し合う。 ○A子への個別指導 | <ul style="list-style-type: none"> ○学級集団の育成 ・担任と児童(リーダー)との協力指導体制(指導方針徹底の一方策) ・リーダー育成と児童の自浄作用の活用(喚起) ・意図的にA子を入れた集団形成と担任の支援 ○担任からのA子の保護者への助言指導 ☆校長に報告。いじめとして取り組む(校長の指導・支援) |

| | | | |
|---|--|---|---|
| <p>▲いじめと認識しても指導しない教師問題</p> <p>◎校長と担任のチームワーク</p> <p>◎いじめ発見・及び予防策</p> | <p>【小5男・いじめ】</p> <p>○前学年からの継続的ないじめ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・A男による金銭強要 ・物隠し・仲間外れ ・いやがらせ（A男の指示） <p>▲指導できなかった旧担任（他教師知らず）</p> <p>★進級で発覚担任が替わり問題が表面化⇒校長・教頭をまじえたA男の保護者への指導</p> | <p>○児童理解</p> <ul style="list-style-type: none"> ・毎日の日記指導による児童の心の理解 <p>⇒いじめ把握</p> <p>○A男の保護者への対応</p> <ul style="list-style-type: none"> ・担任との連携 ・校長が保護者を主に担当 <p>○校長の担任への支援</p> <p>○道徳・学級活動の充実</p> | <p>○保護者と担任との連携</p> <p>☆校長の担任指導</p> <ul style="list-style-type: none"> 保護者の養育の悩みを共感的に受け止める姿勢の育成 <p>☆校長が担任との仲介役となった保護者との連携</p> <p>☆校長の保護者からの要望受け止め（客観的立場活用）</p> <p>☆担任への伝達・指導（校長と担任の信頼関係・チームワーク）</p> <p>○児童理解（例：日記活動）</p> <p>○道徳の時間等の充実</p> <ul style="list-style-type: none"> いじめの資料活用－思いやり ・正義感の育成 |
| <p>◎教師の意識改善（雰囲気のはり直し）</p> <p>◎正義感等の生徒指導を通じた担任の意識改善</p> | <p>【中・男・いじめ】</p> <p>○グループ内いじめ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・意思の弱いB男への制裁 ・B男が悪いことをしたとして罰を与える（正義をかざしたいじめ）。 ・B男の使い走り | <p>○リーダーの健全育成</p> <p>○道徳・学級活動の充実</p> <ul style="list-style-type: none"> ・重点的指導（正義感と思いやりの心との双方の育成） | <p>☆校長のリーダーシップ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教師間にある「いじめられる側にも問題がある」とした発想の改善 <p>○担任の正義感が徐々に是正</p> <p>○道徳教育・学級活動の重視</p> <ul style="list-style-type: none"> ・友達間の注意の仕方・援助の仕方についての個別指導 ・人権尊重の指導 |
| <p>◎担任の熱心な不登校生徒への関与と指導</p> <p>▲教師間の連携</p> | <p>【中3女・不登校】</p> <p>○部活動についていけなくなった⇒不登校となる。</p> <p>★3年になり担任とのかわりでのいじめ発覚</p> <ul style="list-style-type: none"> ・仲間外れなど | <p>○不登校生徒個別指導</p> <ul style="list-style-type: none"> ・3年担任家庭訪問等の個別指導でいじめ発覚 ・担任が十分に聞き解決 | <p>○担任の生徒・家庭への働きかけ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・担任と保護者との連携 ・学級の生徒の協力⇒不登校指導（学級の雰囲気） <p>○担任の個別指導（校長の働きかけ・学年の担任支援体制）</p> <p>▲部活動の問題</p> <p>▲1・2年時の学級担任の問題</p> |
| <p>◎校長の指導理念の徹底</p> <p>◎指導優先順位の確認</p> <p>◎リーダーの育成</p> | <p>【中2男問題行動】</p> <p>○家庭環境の問題</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保護者の養育態度 <p>○問題行動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・下級生への暴行・脅し ・授業抜け出し ・服装や遅刻の問題 | <p>○保護者に学校方針理解指導</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保護者との意見交換の徹底 ・弁償・謝罪は保護者同伴 <p>○暴力は絶対に否定する毅然とした指導</p> <ul style="list-style-type: none"> ・目標は継続的個別指導 | <p>☆校長の指導理念徹底</p> <p>☆暴力否定の指導体制（教師の力による指導を絶対に否定）</p> <p>☆保護者との連携（意見交換）</p> <p>☆指導優先順位の確認</p> <ul style="list-style-type: none"> 暴力対応→授業→喫煙→服装の指導段階設定 <p>○生徒の活躍の場の設置</p> <ul style="list-style-type: none"> ・行事・部活動の活用等 <p>○リーダー育成</p> |
| <p>◎校長の指導方針の徹底</p> <p>◎教師間の協力体制と自己啓発</p> <p>◎生徒会活動の活性化（生徒自浄作用）</p> | <p>【中3男問題行動】</p> <p>○1年時に3年から同様のことをされたという意識</p> <p>○問題行動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・暴行や脅し ・他者に1対1のけんかを強要するその他 | <p>○教師との関係改善</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教師側からの積極的接触 <p>○校内巡視</p> <ul style="list-style-type: none"> ・個別指導 ・グループ化防止 ・指導時の具体的な行動確認 <p>○情報伝達経路確認</p> | <p>☆校長の指導方針徹底</p> <p>☆教師が生徒と触れ合える時間確保の工夫</p> <p>☆校内巡視と事件場面对応確認</p> <p>☆授業充実の方針</p> <p>☆指導記録の保存</p> <p>☆全体指導の在り方の基本（全体の場はほめ、注意は個別）</p> <p>○教師間の協力と相互啓発</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教師相互の報告・連絡・相談 ・生徒の主体的活動の支援 |

なお、いじめ解決に至らず苦慮している事例を、以下に示す。

| | | | |
|--|--|--------------------------------------|---|
| <p>○解決困難事例</p> <p>▲学校と保護者との関係</p> <p>▲関係諸機関の相互支援の不足と学校の孤立化</p> | <p>【中・女・いじめ】</p> <p>○解決困難事例</p> <ul style="list-style-type: none"> ・いじめられ理由に転校 ・C子と教師との関係悪化 ・C子の保護者と教師との関係悪化 ・保護者の他機関への訴えが実らず悪循環 | <p>未解決</p> <p>(学校として指導に困っている一事例)</p> | <p>▲C子への教師対応問題</p> <ul style="list-style-type: none"> ・いたずら、意地悪をするC子を指導するが否認のまま。 <p>▲保護者の被害意識理解の問題</p> <ul style="list-style-type: none"> ・担任、校長の責任を追及する保護者の姿(録音テープなどの持込み) ・教育委員会・警察への訴え <p>▲関係諸機関の利用(連携)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教委、相談所等との連携問題 |
|--|--|--------------------------------------|---|

イ いじめの解決とその予防

いじめの解決の過程は、事例によって多様である。一律に単純化して事に当たる考え方には危険性があることを前提に、いじめの解決及び予防について言及する。

事例Iを中心にした分析では、A男の孤立の状況、教師の児童・生徒理解、教師の資質、学校の閉鎖性(地域社会・関係諸機関との連携)、学校における德育軽視、教師間の組織的対応、校長のリーダーシップなど様々な課題が提示された。

これらのことについていじめの解決と予防の観点から考察する。

(7) 児童・生徒の多様な社会集団への所属

事例Iでは、生徒間からの孤立、保護者や教師からも救いの手が得られなかった状況、地域社会ともつながりのなかった様子などから、A男の様々な苦痛の中に、精神的な孤立も含まれていた。友達をはじめ教師や保護者など大人との関係も絶たれた閉そく状況が、A男の死を招いたとも言える。

児童・生徒が学校をはじめ地域社会の中でいろいろな集団に所属し、多様な人間関係をつくることは、孤立状況を防ぐ意味において、いじめの解決や予防になるものと考えられる。

学校立て直しの具体的実践【表6】(p.109)においても生徒会や行事の活性化を通し、個々の生徒の日常生活がグループ(友達関係)や学級集団だけでなく、清掃や球技、早朝マラソン練習などを共にする意図的な仲間集団が形成されていった。また、学校の地域社会との連携を重視する方針から、生徒は地域の異年齢の子供集団や大人との接触も密になっている。学校の立て直しの経緯の中で、いじめが減少していった背景には、上記のような生徒が孤立していくことを防止する要素があった。

また、いじめへの取組み【表7】(p.111)においても、少なくとも教師集団がいじめられる生徒との関係を保っていた。いじめられる生徒の孤立を教師が防止し精神的支えになっていた。さらに保護者と協力して解決に至っていることは、生徒と地域社会や保護者との関係をつくっている活動とも言える。

いじめ解決事例【表8】(p.113)でのリーダーの育成など(例えば班長の話合い・新班の編成など)は、いじめられている児童・生徒が安心できる集団に所属させる意図的指導(新しい人間関係の形成)である。その他、クラブ活動や部活動で活躍の場を与えたり、委員会や行事などを活用したいじめの解決事例は、一定の集団への所属のみの状況から意図的に多様な集団に所属させ、閉そく状況を回避している事例とも言える。

多様な活動の準備や工夫等、児童・生徒に様々な集団に所属することのできる場の提供は、

固定化しがちな人間関係を広げいじめ解決及び予防に有効と考える。また、学校のみならず、ボランティア活動や地域の活動等、児童・生徒が多様な集団に所属し多様な人間関係をもつことは、いじめ予防策の一つとなるものと考え。 (課題①③ <p. 105 > への対応)

(イ) いじめる側の正当性意識の是正

いじめに限らないが多数対一人の場合、多数が正義になりやすい。「葬式ごっこ」の例に見られるように教師も判断を誤る場合がある。テレビや悪書の影響もあろうが、最近の児童・生徒のいじめや問題行動には目に余る残虐性が見られる。閉鎖的集団の中で、多数が正義のような正当性が加味されれば少数者に対する残虐の度は更に増す。

いじめへの取組み【表7】(p. 111)の2度目のいじめ発覚の際の「中心生徒の指導」に見られるように、いじめる側の生徒は教師たちの前で自分たちの正当性を実証しようとさえしている。それだけ、いじめる側の正当性への自信がうかがえる。そのため、教師は表中の「理由」に示したことを背景に個別指導を続けた。正義とは何かといった指導や多数で一人を追及することはいじめであることなどの指導が個別になされたことと思われる。

また、いじめ解決事例【表8】(p. 113)でも人権侵害や児童・生徒の安全を侵害する行為は絶対に許さないという教師の姿勢や、暴力否定の毅然とした教師の姿勢は、数や力の相対的な正義を超えた絶対的な正義を教える場でもあった。いじめにおいても児童・生徒の側に立って考えてみると、いじめる側にも正当性の主張が見られる場合が比較的多い。これがいじめている意識が薄い原因とも思われる。

ともすると多数が正義になりがちである。社会で許されない行為は子供でも絶対に許されないという毅然たる態度とともに、いじめる側の正当性意識を是正していくこともいじめ解決の一方策として重視したい。 (課題②④⑧ <p. 105 > への対応)

(ウ) 児童・生徒の側に立った共感的理解

これは、教師の資質の向上の問題でもある。事例Iにおいては、十分とは言えないものの、いじめとして対応していたのは担任であった。生徒の授業妨害や抜け出しに目が向いていたのではあろうが、教師はいじめの場面に遭遇していたと思われる。これを単に担任に連絡するのみの対応の背景には、A男の立場や状況、A男の苦痛を共感的に受け止め、感じる心が教師の側に弱い実態があったとも言える。ともすると、教師は「発達段階から生徒が自分で解決できるはずである」など、安易に結論を出してしまうことがある。客観的な立場での判断は大切であるが、個々の児童・生徒の状況を十分に理解して判断をすることが求められる。

児童・生徒は教師が相談的態度で接してくれることを願っている。無気力な教師や管理的・欠点追及的な教師を敬遠し、熱意よりも自分の気持ちを分かってく

| | |
|--|---|
| <児童・生徒の好きなタイプの教師> | |
| 上位 ・ユーモアがある ・人間として信頼できる ・生徒の気持ちをつかむ | 下位 ・部活動に熱心 ・教科の知識がしっかり ・熱心に授業をする |
| <児童・生徒が敬遠している教師> | |
| ・いじめがあってもたまっているような無気力教師 ・持ち物などを細かく調べる管理的な教師 | |

<参考>モグラ Vol. 9-1, 11-1, Vol. 23, 40 現代のEsra Vol. 223 等

【表6】(p. 109)でも生徒理解として「教師と生徒との人間的交流の促進」を重視していた。また、【表8】の校内研修がいじめの解決に機能した例や、教師間のいじめられる側に問題が

あるとした考えの是正に伴っていじめが解決していった例を見ると、教師の立場は児童・生徒に善悪の判断を言葉のみで教えるというより、個別指導等を通じた相談活動に重点が置かれていた。そのような活動を通して教師は児童・生徒の精神的・肉体的な苦痛を実感し、事例Ⅰに見られた教師のもつ甘さや弱さを克服するとともに、本来の教師の責任感や使命感も生まれていった様子がうかがえる。これが児童・生徒からの信頼感を獲得し、いじめを解決していったものと思われる。

児童・生徒の側に立った思考、共感的理解などについて、頭では理解しているが、知識と実践とが食い違っている場面も見られる。教師としての在り方を見つめ、自己の実践を客観視し、また教師間の研修などを活用しつつ、児童・生徒の側に立って思考し児童・生徒の気持ちを共感的に理解することのできる資質を高めていくことは大切である。教師のこの姿がいじめ解決及び予防の大きな要素と考える。(課題⑤⑩ <p. 105 > への対応)

(イ) 道徳教育・特別活動(学級活動)の充実

いじめ解決は「正義感の育成と思いやりの心の育成である」とも言われている。道徳の時間は日常生活で起こる問題の解決といった即効性を期待するものではない。継続的な指導は大きな成果をもたらす。いじめ解決に限らず、性急に成果を求めがちになる教師の意識改革を図り、教師自身が人権感覚を磨く上からも今後一層心の教育を重視していく必要がある。また、学級活動等の中でいじめの事件を取り上げた解決策のシミュレーションなども有効と思われる。

事例Ⅰの分析に際し、当時の教員からも情報を収集したが、当時を振り返り「究極は道徳教育の充実である」との話は印象的であった。【表7】でも正義感や思いやりなどの指導も個別指導として行われていた。教師と生徒が正義や思いやりの価値について共に考える活動を行っていることは、まさに道徳教育である。

【表8】でも比較的多くの事例で道徳の時間の指導や学級活動の充実を通して正義・勇気・思いやりなど、心の育成を重視していた。教師の実感から、道徳の授業や学級活動がいじめ解決に有効であるとした報告とも言える。

児童・生徒への継続的な道徳性の育成は、いじめの解決はもとより予防の視点で重視していく必要がある。(課題⑤⑧⑨ <p. 105 > への対応)

(ロ) 学年・学校での組織的な指導と担任への支援体制

開かれた学校の視点である。開かれた学校とは、学校の施設・機能・教育・経営を開くとしたいわゆる「外に開く」面と、学級王国などに見る閉鎖性を打破し全校一致の協力体制を築くいわゆる「内を開く」とした二面性がある。前者はp. 118の「(カ) 学校と家庭・地域社会・関係諸機関との連携」で触れることとし、ここでは後者の「内を開かれた」学校の視点で述べる。

事例Ⅰからは、担任のみの対応がいじめを深刻化していった。また、【表8】のいじめ発覚(★印)では、進級など担任が替わった時点で長期にわたるいじめが発見されている場合が多かった。教師の閉鎖性が強い事例でもあろうし、いじめに対する意識や人権感覚の個人差が大きい事例である。指導に際しても閉鎖性や個人差からいじめを深刻化させている実態も見られた。この意味からも学年や学校の教師(職員)が協力し合い、組織として指導に当たることは大切である。

【表6】(p. 109)の中でも、生徒の指導に対して複数対応、共通理解・共通実践が重視され

ていた。また、学期ごとに方針を確認し、徹底しつつ指導を振り返り、効果の確認や指導の重点・改善点を是正していった活動は、いじめへの新たな対応、生徒理解、教師相互の連携の場となり共通理解・共通認識（情報の共有化）の原動力となっていた。さらに【表7】(p.111)においては学年体制で対応したところに解決の糸口が発見されている。同時に生徒理解も深まり教師相互の連携も深まっていった。また、いじめ解決事例【表8】(p.113)では、事例Ⅰのような担任が孤立していじめ問題に対応している例は一件もなかった。

なお、【表8】のいじめ解決事例では解決の主体は担任の場合が多かった。別な見方をすれば、担任の指導に対して周囲の教師が支える体制を確立したため、いじめが解決に向かったとも見ることができる。特に、研修などの折、担任の身になっての解決の方策の提示や、陰ながらの支援、担任への情報提供などは有効である。

学年や学校の組織的対応はいじめの解決に大きく影響する。そして組織が十分に機能するためには研修や日常の教師間交流などを通じた教師のいじめ問題に対する認識の相違の克服、指導方法の相違の是正などが挙げられる。相互に支援し協力し合える教師間の人間関係が組織を機能させ、いじめ解決にも大きく影響する。(課題⑫ <p.108 > への対応)

(h) 学校と家庭・地域社会・関係諸機関との連携

事例Ⅰからは、担任といじめられる側及びいじめる側の保護者との連携は、保護者に対して指導を依頼していたものの、十分ではなかった。

【表6】(p.109)においては保護者や地域社会との連携は特に重視されていた。

また【表7】では、研究集録等の記録には詳細に書かれていないものの、情報収集の中からは保護者との連携には並々ならぬ苦労があった様子がうかがえた。本事例では生徒の口から保護者に自分たちの行為を話させる方針（行為の客観視）、保護者が全員集まるまでは絶対にこの問題を終了させない（差別感・なし崩しの防止）方針で臨んだ。「家庭との連携ができた時点で解決」であったが「生徒の口から伝えさせる」「当事者の保護者が一人でも欠けることのない集会」を実施する過程における様々なやりとりを通し、担任はじめ学年教師と保護者との連携がなされていった。この取組みは、校長のリーダーシップの視点から見ると、困難点はあるが実行可能な具体的目標をもち、それを実現していくとした方法での取組みであった。

【表8】のいじめ解決事例では、教師といじめられる側の保護者との連携は比較的スムーズに行われていた。その連携のポイントとしては

- ・保護者と教師が一緒になって児童・生徒のつらさを十分に理解すること。
- ・「いじめは絶対に許さない。絶対に子供を守る」とした態度を保護者と教師が共有すること。

であった。しかし、難しいのはいじめる側の保護者と教師との連携である。これが解決するといじめはおおむね解決していた。特に、保護者自身に多数が正義（いじめる側は複数の場合が多い）の誤解、被害者意識や教師への不満感があった場合、解決には時間がかかる。

いじめる側の保護者との連携に際して、学校の対応上の配慮事項としては

- ・感情的にならず中立な立場で事実の提示を繰り返す。
- ・教師は複数で対応するのが望ましい（場合によっては校長・教頭が関与する）。
- ・指導する姿勢を強調せず、保護者の立場を理解し一緒に考える姿勢で接する。家庭で配慮

すること学校で指導することなどの具体策を一緒に考える。

・教師としての使命感と地道な努力（負担と苦痛がつきまとうが継続的な連携を重視する）。
などである。

学校と保護者との円滑な連携が図れた例ではすべていじめは解決していた。いじめる側の保護者との連携には困難さが見られたが、この点がいじめ解決の重要なポイントである。

また、解決事例からは学童クラブ（学童保育）職員との連携なども見られる。青少年委員、地区委員会委員、児童委員等との連携や児童相談所、警察署、教育相談所等の関係機関との連携も重要である。（課題⑥⑦〈p.105〉への対応）

ウ 校長のリーダーシップ

学校立て直しの経緯やその際はいじめへの取組み、いじめ解決事例では校長は大きな役割を果たしていた。

校長には「校務をつかさどり所属職員を監督する」とした職務上の権限がある。校長のリーダーシップは、法的に定められた職務権限を行使する際に発揮されるものである。また、職務権限を基盤とした学校経営全体に働くものである。したがって、教育に対する幅広い視野、高い識見、的確な判断力・決断力、優れた指導力、温かい人間愛・包容力等に支えられる。

以下に、課題⑬(p.108)にこたえる校長のリーダーシップの発揮について考察する。

(7) 校長の直接指導

これまでの検討から、校長のリーダーシップの発揮にはおおむね校長自らが先頭に立って問題に対処する場合と、教師や学年体制等への支援的姿勢として対処した場合との二つが見られた。前者は緊急対応、後者は予防の体制の場合が多かった。

【表6】では校長のリーダーシップの欄「校長の活動」が校長の直接指導の内容であるが、教師との一体感を保つための活動であったり改善意欲の喚起といった様子もうかがえる。

校長はこれまでの経験から直接に児童・生徒を指導し、指導効果の上がる専門分野は必ずもっている。校長といえどオールマイティーではないが、学校立て直しの具体的実践に見られるように、緊急を要する場合などには一つの範として、さらには教師の実践意欲の喚起をねらって教師に指導場面を提示することも大切である。

(1) 理念・指針の明確化

いじめ解決事例【表8】（【表8】中の☆印）からも、校長の職務上の権限に類する内容は大きな役割を果たしていることが見て取れる。その中で、校長がリーダーシップを発揮した場面を例示すると、学年体制・複数対応体制など指導方法の指導や助言、暴力否定の指導方針の徹底、段階的指導等の指導方策案の提示、学年体制での指導過程での指導方法は是正の示唆など教師の実践の支えとなる理念や方針の明確化の内容のものが多かった。

いじめへの取組み【表7】では「いじめはいじめる側の保護者と教師が連携できれば解決する」との校長の助言が、困難はあったものの教師の具体目標となっていた。また、学年全体での対応方針の提示や簡単にはいじめは解決しないとされた校長の助言や指導、教師への励ましもいじめ解決に大きく影響していた。

【表6】においても、①授業の充実、②生徒理解、③保護者・地域との連携の3点が校長の方針として貫かれていた。これを基に校長の「ワンマンプレーからチームプレーへ」とした具

体的実践の方策が徹底し、協力体制が形成されていった。

校長の明確な理念・方針は指導の要であり、教師の実践のよりどころであり心の支えである。校長が学校経営の理念を明確にもち具体的方策を提示できることが校長のリーダーシップの一つととらえることができた。

(ウ) 教師の育成

【表8】(p.113)の中にも校長のリーダーシップの下、研修の充実から教師間にあるいじめのとりえ方が是正され解決に向かった事例もあった。【表7】(p.111)においても校長との信頼関係を基盤として学年の教師が一丸となった活動が展開されていた。さらに【表6】(p.109)に見られる校長のリーダーシップは、教師の指導力の育成を目指した校長の取組みと見ることもできる。実践の中では「生活指導上問題のない学力の高い学校に赴任したい」という教師の発言があった様子もうかがえる。そのような中で校長は、教師としての使命感・情熱が薄らいでいる自己を発見させる活動も行っていた。生徒が変容している姿を具体的に示し教師の自信の回復・無力感の克服などを目指した活動も行っていた。教師集団の学校改善への意欲もさることながらその意欲を喚起させ組織化し機能させたのはまさに校長のリーダーシップである。

前述したように教師の人権感覚の問題も現実にある。教師の資質向上に校長のリーダーシップがどれだけ機能するかがいじめの解決及び予防につながるとともに、学校の教育機能が発揮されていくか否かを決定する。換言すれば、教師の資質向上に向けた校長の有効な働き掛けが校長の資質・能力として求められる。

(エ) 学校組織の活用と校長の支援

【表8】では、児童・生徒への直接の指導は担任が中心ではあった。しかし、どれを見ても解決に当たっては学校が組織として機能していた。状況によっては担任に代わって校長が直接に学級経営や学年経営に関与したり、必要な場面では校長が直接に児童・生徒を指導したりすることも大切である。しかし、解決事例からは、主な指導場面は担任を中心に生活指導主任や学年主任等がリーダー性を発揮し組織を活用して対応していた。校長はその支援の役割を担っている場合が多かった。また、いじめの発見(情報収集)や問題行動への対応(【表7】も同様)では、組織的対応が大きな役割を果たしていた。そして、そこには教師の活動を支える校長の姿が必ず見られた。特に、教師にとって苦手な分野なのか、保護者との連携(特にいじめの側や教師への不満)に際しては校長がかなりの役割をもって支援している様子うかがえた。いじめが解決した事例を見ると、校長の教育活動全体を見通した指導助言がおおむね有効に機能していた。

また、教師の積極的な問題行動生徒への接触、活気のある雰囲気、教師と児童・生徒とが共に活動する場の設定や学年全体でいじめ等の問題に対処できる雰囲気づくりなど、教師の実践意欲や人間関係などへの配慮が感じ取れた。

【表9】は、校長の所属職員監督にかかわる内容を通して見たいじめ解決事例である。いじめ解決に取り組む教師の動きを的確に見取っている校長の姿がある。

【表9 所属職員の監督 — いじめ解決事例情報収集の際の校長からの聞き取り調査 — 】

| 事例 | 解決の背景 |
|---|---|
| ○生徒が養護教諭にいじめの相談 ・内容を担任に連絡 | ⇒担任は日常の生徒指導や個別指導の際、養護教諭からの連絡を絶対に口にしないような配慮 ・生徒からの養護教諭への信用に配慮 |
| ○養護教諭に生徒からの再度の相談 ・養護教諭の「担任の先生に相談してみたら。」の助言 | ⇒いじめ解決に担任がかかわることが最良との校長の判断 ・教師の校長への相談及び校長の状況把握 ・校長の相談的態度、教師の校長への信頼感 |
| ○生徒が担任にいじめの相談 ・担任の学級での取組み ・学年教師の陰の支援・情報提供 | ⇒各教師の授業中などで指導した内容を担任に連絡 同時にその指導に対する簡単な相互意見交換 ・学年教師間の良好な人間関係 |
| ○学年教師の支援により解決 | ・学年主任のリーダーシップの発揮 |

いじめ解決及び予防に際しては校長への信頼感や人間的魅力は大きく影響する。同時に所属職員の監督にかかわる校長の職務遂行の在り方も大きな要素となる。報告・連絡・相談と言われるが、それが円滑にいく学校体制が、児童・生徒への指導に有効に機能する。当然そこには良好な人間関係は欠かせない。これが、校長の職務内容を一層有効に機能させ、一步先を見る目と言われる校長の資質とも大きなかかわりがある。

<引用文献>

- (註1) 読売新聞「いじめに関する世論調査の質問と回答」平成6年12月23日付朝刊
- (註2) 日本子どもを守る会「子どもの自然環境」「子ども白書」草土文化 1995年 p.299
- (註3) ベネッセ教育研究所『モノグラフ』「中学生の世界」1995年 vol.47 p.19
- (註4) 同上 「日本の母親、韓国の母親」1995年 vol.46 p.32より作成
- (註5) 東京都福祉局総務部「東京における児童」「東京都社会福祉基礎調査報告書」平成元年 p.76～77
- (註6) ベネッセ教育研究所『モノグラフ』「教師の指導力」1993年 vol.47 p.55
- (註7) 東京都福祉局総務部『東京における児童』（東京都社会福祉基礎調査報告書）平成元年 p.78～79
- (註8) 東京都教育委員会「平成6年度における児童・生徒の問題行動等の実態について」平成7年12月 p.6
- (註9) 東京都情報連絡室、「子供の未来に関する世論調査」、平成4年9月、p.40～54
- (註10) 内閣総理大臣官房広報室、「青少年と家庭に関する世論調査」、平成5年5月、p.6
- (註11) 東京都生活文化局、「大都市における児童・生徒の生活・価値観に関する調査」、平成5年10月、p.84
- (註12) 月刊世論調査、「少年非行問題に関する世論調査」（平成7年6月、総理府広報室）、平成7年12号、p.14
- (註13) 蘭千壽、「新・児童心理学講座第8巻」、「対人関係のつまずき」金子書房、1992年、p.267
- (註14) 福武書店教育研究所、『モノグラフ』「小学生ナウ」vol.12-6から作成、1993年、p.20
- (註15) ベネッセ教育研究所、『モノグラフ』「中学生の世界」vol.51から作成、1995年、p.28
- (註16) 東京都中央区教育委員会、『平成6年度生活指導主任研修会研究集録』平成7年3月、p.42
- (註17) 坂野他編、『生徒指導と学校カウンセリング』「児童生徒の学校ストレス」ナカニシヤ出版、1994年、p.85
- (註18) 東京都、学校基本調査報告『理由別長期欠席者数の推移』平成7年度、付表 p.178

第2節 危機管理の視点に立った指導体制の開発

1 いじめ解決と危機管理の基本的な考え方

(1) いじめ問題と学校の認識

事例Ⅱ（愛知県西尾市立東部中学校）のいじめ事件を整理してみると、A男の担任は、「いじめられている生徒とその保護者」への指導・連絡は多く行っているのに対して、「いじている生徒や周囲の生徒及びその保護者」への指導・連絡は、極めて少ない。なぜ、このような対応になったのであろうか。

担任一人で、同時に複数の関係者に対応することは不可能ではないか、非行集団に担任一人で対応することは困難ではないか、などが考えられよう。しかし、担任一人での対応にならざるを得なかったのは、学校の組織的な対応ができていく状況であったのではないかと考えられる。他の事例からも、多くの学校で、いじめ問題に対して組織的な指導ができていない状況にあることが確認できた。

組織的な対応ができない理由の一つとして、学校を挙げて状況に応じ機能的に動くことのできる「組織」が確立されていないことが挙げられる。

また、二つめの理由は、学校全体としてのいじめ問題への認識の甘さが挙げられる。いじめへの対応が、一学級内の問題として担任に対応を任せがちになることが多い。

いじめ問題を解決していくには、いじめ対応のための組織づくりを早急に行うとともに、いじめに対する教職員の認識を一層深めていくことが求められる。こうした体制を確立するためには、すべての学校が自校にもいじめがあるという問題意識をもって学校を挙げて総点検を行うとともに、全教育活動を「危機管理」の視点から見直すことが急務である。

(2) いじめ問題と危機管理

いじめ問題の解決に当たっては、危機の予測や予知、防止や回避あるいは危機的状況に対処してその拡大を抑え、いかに問題を最小限にとどめるかという「危機管理の視点に立った指導体制」を整えておくことが大切である。すなわち、いじめの防止と発生した場合の早期の対応を想定し、全教職員が学校全体の問題としていじめ問題に取り組むとともに、保護者や地域社会の人々、関係諸機関と協力・連携を図り、有機的にそれぞれの機能を発揮できるように組織や対応の在り方などを体系化しておくことが必要である。

本研究においては、「いじめ問題にかかわる状況」を、「危機前」「危機中」「危機後」と大きく三つの段階からとらえ、それぞれにおける対応の在り方を追究した。

ア 危機前

子供の間で起きるいじめは、真実が見えにくく、多くの場合被害を受けている者は人に言えない苦痛をじっと耐えているのが実態である。これまでの事例を分析してみると、その多くは、いじめによる深刻な事態がある日突然に起きていたのではない。いじめが発見され教師の指導が入るまでに、長い期間にわたって人間関係がゆがめられ、いじめられる側の子供は無視や仲間外れ、冷やかしかやからかい、言葉での脅しや暴力、また物や金銭にかかわる問題など様々な苦痛を味わわされている。教師から見ると学級等の集団が一見平常で安定していると思われる

状態のときでも、子供の間では深刻ないじめが進行していることがある。

そこで、何も起きていないように見える状況においても、「いじめがあるのではないか」という考えに立ち、いじめにかかわる情報の収集や相談体制を整えておく段階を、『危機前』ととらえた。

イ 危機中

多方面から収集した情報を整理していじめと判断したり、教師がいじめを察知したり発見したりした場合には、いじめの実態を正しく把握して拡大を防止するとともに、解消に向けて学校の組織を挙げて全力で取り組んでいく必要がある。いじめの被害を受けている子供にとっては、死を決意するほどに深刻であるという、まさに危機的状況にあることも考えられる。

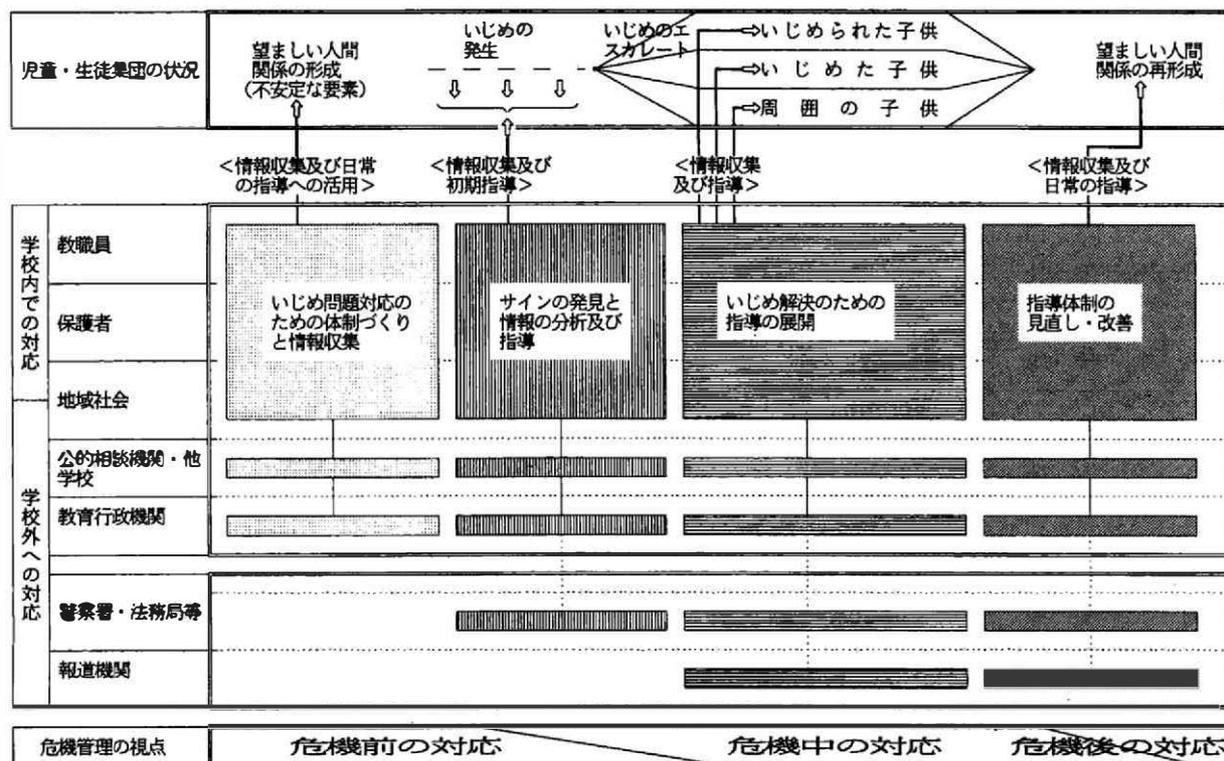
そこで、『危機中』を、いじめの事実を確認するとともに、多方面から情報を更に収集してその事実を正確に把握し、いじめられた子供、いじめた子供、周囲にいた子供及び関係の保護者等に対して迅速かつ適切な指導を組織的に行う段階ととらえた。

ウ 危機後

一つがいじめ問題がとりあえず解消したとしても、子供たちの心の傷は深く、新たないじめ問題が起きないとも限らない。

そこで、『危機後』を、いじめ行為が解消し、心の保護を中心とした事後の指導や継続した観察をする段階ととらえた。また、いじめ行為がとりあえず収まったといっても、そこで対応を終わらせてはならない。「危機後は危機前である」という考えに立って、一つがいじめ問題の解決を教訓として、全校を挙げて指導体制を総点検し、いじめ根絶のための指導を一層きめ細かく行っていくことが求められる。

【図1 いじめ解決に向けた危機管理の視点】



(3) 危機管理と指導體制

ア いじめ解決に向けた危機管理の視点

【図1】(p.123)は、危機管理の視点に立ち、いじめのない状況からいじめが発生し終結するまでの過程に沿って、学校を中心とした対応の仕方を概観したものである。

いじめの発生を危機管理の視点でとらえるならば、その対応は「危機前」「危機中」「危機後」というサイクルが考えられる。【図1】の各時期を示す斜線は、ある事象をもって明確に「危機前」とか「危機中」と区切りきれない場合があるからであり、およそこうした考え方のもとに対応していくことが必要であるという目安として示したものである。

また、それぞれの時期に、「どのような人々や組織とかがかり合っていくか」について十分に検討することが大切であるが、ここでは、大きく「学校内」と「学校外」の二つに分け、次の人々や組織を取り上げることとした。

- 学校内 —— 教職員、保護者、地域社会
- 学校外 —— 地域社会、公的相談機関・近隣の学校、教育行政機関、警察署・法務局等、報道機関

こうした人々や組織とどの時期に主としてかかわっていけばよいのか、そのつながりを示した。また、そのときの対応の仕方を「(ア) いじめ問題対応のための体制づくりと情報収集」「(イ) サインの発見と情報の分析及び指導」「(ウ) いじめ解決のための指導の展開」「(エ) 指導體制の見直し・改善」として位置付け、その具体化に努めた。

なお、各組織への具体的なかかわり方や方法については、本節の2以下で述べることとし、ここでは、その概要をまとめて示す。

イ いじめ対応の各過程とその主たる内容

(ア) いじめ問題対応のための体制づくりと情報収集

いじめを未然に防ぎ、また発生したいじめを解決していくためには、いじめの発見・解決に関する情報と指導にかかわる体制づくりを確実にしておく必要がある。

危機管理の立場から、体制づくりは、いじめが起きる前にしておくことが肝要であり、特に次に示す内容については必ず整備しておくことが求められる。なお、それぞれの具体的な内容や事例等については、()内に示しているので参照されたい。

- ① 校長を中心とした管理・指導組織 (第4章 p.105 ～)
- ② 教師集団内の相談・指導組織 (第4章 p.163 ～)
- ③ 学校内における相談機能の整備と充実 (第4章 p.163 ～)
- ④ 学校間の組織づくりと運営方法の確立 (第4章 p.155 ～)
- ⑤ 地域社会との連携、特に相互の情報交換組織の確立と強化 (第4章 p.155 ～)
- ⑥ 公的相談機関との連携 (第4章 p.163 ～)
- ⑦ 教育行政機関への情報提供と連携及び報告等の対応 (第3章 p.68 ～)
- ⑧ 警察署、法務局等との連携
- ⑨ 報道機関への対応

このうち⑦から⑨については、「危機中」や「危機後」に必要なが生じてくる場合がある。

⑧については、いじめの状況によっては十分な連携を図ることが必要であるが、本年度の研

究では直接考察するまでには至っていない。

⑨については、都立教育研究所が主催したいじめ問題に関するシンポジウムの折、提言者の梁瀬誠一氏は「学校は、教育相談の様子や保護者との話し合いなど、いつ何をしたかという記録・データを整理しておき、取材に対してもはっきり説明することが大切だと思います。」(註1)と提言している。

ここに挙げたそれぞれの内容について整備し、体制として整えていくためには、次の点に留意しつつ、各学校の実態に応じて稼働できる組織づくりを工夫することが必要である。

- 恒常的、定期的に情報交換ができる場の設定を工夫する。
- 緊急に必要な情報を収集したり相談を行ったりする場合の手順や方法を工夫する。特に役割分担を明確にしておく。
- ①～⑨それぞれの機能が、有機的に生きるようにする。
- 整備した内容を「いじめ解決への教師の行動」として分かりやすく指針、手引きにし、いつでも活用できるようにしておく(p.169参照)。

(イ) サインの発見と情報の分析及び指導

教師は常に子供の日ごろの人間関係の変化に敏感でなければならない。また、子供たちの言動から今後いじめに発展していく危険性があるかどうか、慎重に見極めることが求められる。

いじめを発見したら、短期間のうちに正しい情報を数多く収集し、それらに基づいて組織的に検討を重ねることと、危機管理の視点からの、校長を中心とした管理・指導体制づくりが必要である。なお、サインの発見とその対応の事例・考察については、本節の2(p.127～)に掲載している。

(ウ) いじめ解決のための指導の展開

いじめを解決していくための具体的な対応の過程における様々な工夫や関係諸機関等とのかわり方について本研究で取り上げた主たる内容は、次のとおりである。

- いじめにかかわる子供の指導とその保護者への対応 (第4章 p.135～)
- 学校間の相互協力、地域社会とのネットワークの構築 (第4章 p.155～)
- 学校を中心とした相談機能の整備 (第4章 p.163～)

これら以外の対応として「教育行政との連携」が重要であり、「いつ」教育委員会に報告し、必要な指導・助言を受ければよいかについて、学校と教育委員会とで共通理解しておく必要がある。

(エ) 指導体制の見直し・改善

危機後でも対応すべき事柄は数多くある。次の諸点について、学校は十分に留意して取り組む必要がある。

① いじめにかかわった子供及び保護者の心の保護への対応

いじめられた子供はもちろんのこと、いじめた子供も、いじめを周りで見ている子供も心に傷を負う。そればかりでなく「いじめられている子供をかかえる保護者の気持ちは筆舌に尽くし難いものがあり、保護者の気持ちを受け止め支えていくことにより問題解決に当たれるよう援助していくことの大切さを痛感している。」(p.39)というように、いじめられた子供の保護者への対応も配慮が必要である。関係者の事後の心の保護と望ましい人間関係の再形成のた

めに、学校は一層努力することが求められる。

② いじめ問題に対する学校を中心とした指導体制の見直し・改善

一つのいじめ事象への対応が終了した後は、その対応等に関する評価を、できるだけ早い時期に行うことが必要である。その際、いじめに関する情報の収集・活用の視点と子供や保護者等への相談・指導の視点を重視し、学校内の各組織が機能したかどうかを確認し、具体的な課題を明確にするとともに、これにかかわる組織や方法上の問題点について速やかに改善していくことが求められる。

③ 地域社会、公的相談機関等との連携・協力体制の見直し・改善

地域社会や公的相談機関と連携して効果的に対応できたかどうかについても、評価する必要がある。特に、学校として誠意ある対応であったかを自ら省みるとともに、情報の収集と活用の状況について具体的に評価し、学校内の組織が真に連携・協力体制となっているかの観点から必要な改善を図る。

④ 教育行政機関や報道機関等への対応

いじめへの対応については、相談や指導の記録をとっていくことが必要であり、随時、記録に基づいて校長に報告し、教育委員会への報告も状況に応じて的確に行う。

また、報道機関とのかかわりが生じてくることもある。この場合は、いじめ問題への深い認識に立って正確に記録を整理し、教育委員会と連携して臨む必要がある。報道関係者への対応窓口を一本化して誠意ある対応を行うことが重要である。

2 いじめのサインの発見と情報の受け止め方

(1) いじめのサインの発見とその分類

いじめは子供たちの受け止め方や状況に差こそあれ、すべての学校で起こっている。その発見のためにはいじめの兆候であるサインを教師、保護者、周囲の大人がいち早くとらえる必要がある。

そこで、いじめが原因となって引き起こされる子供の心身及び日常生活の変化にかかわる本人及び周囲からの情報をいじめのサインとし、いじめられている子供やいじめている子供の言動、周囲の状況の変化にはどのようなものがあるかを文献や事例等から収集した。

ア 文献等から収集したいじめのサイン

文献等に掲載されているいじめのサインを収集し、情報の発信元によって、「いじめられている子供、いじめている子供、周囲の子供」の三つに分類した。

また、それらを以下の状況ごとに分け、いじめのサインの分類の観点とした。

| 発元 | 1 いじめられている子供 | 2 いじめている子供 | 3 周囲の子供 |
|----|---|--|---|
| 状況 | A 身体の変調 B 表情、情緒の変化 C 持ち物の紛失、変化 D 服装の乱れ、変化 E 金銭の使い方の変化 F 言葉遣いの変化 G 友達関係の変化 H 大人への対応の変化 I 家庭生活の様子の変化(A~H他) J 学校生活に見られる様子の変化 K 学業の変化 | A 身体に関すること B 表情、動作による排除 C 持ち物等の変化 D 金銭の要求 E 嫌がらせ F 言葉遣い G 友達関係 H 大人への対応 | A 学校生活に表れる周囲の変化 B 家庭生活に表れる周囲の変化 C 地域社会からの情報 |

イ 事例ⅡのA男に関するいじめのサイン

文献等に見られる一般的ないじめのサインの例と事例Ⅱに見られるいじめのサインを前述の分類の観点に基づき整理したのが【表1】(p.128~)である。

A男に関するいじめのサインは、A男の身体の変調、表情、情緒の変化、友達関係等、多岐にわたるが、その多くが友達との遊びの中に潜んでいる。事例Ⅱは第2章でも示したように非行集団内でのいじめに類別され、非行への親和性や帰属意識があるため、外からは見えにくいいじめの事例である。

しかし、【表1】からも分かるように、これらのいじめのサインを総合的に判断すれば、遊びの中にもいじめのサインは見え、A男の言動もいじめに起因している。このように子供たち一人一人についての情報を収集、整理し、総合的に検討することによっていじめを発見し、その指導に役立てることができる。

【表1 文献等から収集したいじめのサインの例及び事例ⅡのA男に関するいじめのサインの分類】

No.1

| 題元 | 状況 | 一般的ないじめのサインの例 | A男に見られるいじめのサイン |
|---|---------------------|---|---|
| 1 い じ め ら れ て い る 子 供 | A 身体の変調 | <ul style="list-style-type: none"> 顔面に擦り傷、鼻血の跡、あざ、こぶ等が見られる。 給食を食べない、残す等、食欲がない。 けがをしているのに詳しい説明をしない。 | <ul style="list-style-type: none"> 体が揺れる。 左ほおのあざをつくる。 左ほおのあざの原因の説明が不自然。 |
| | B 表情、情緒の変化 | <ul style="list-style-type: none"> 表情が何となく暗く、沈みがちになる。 気力を失っている。 急に情緒不安定になる。 テレビのまねをそっくりするようになる。 活気がなく、おどおどしている。 つつむき加減に歩く。 カッとなりやすくなる。 粗野な行動が自立ち、すぐ腹を立てたり、いらいらしたりする。 | <ul style="list-style-type: none"> 視線が定まらない。 日常の行動と説明が合わない。(心理テスト) 落ちつかない。 |
| | C 持ち物の紛失、変化 | <ul style="list-style-type: none"> 机や机が壊されたり傷付けられる。 机や机に落書きされる。 かばんや靴が隠されたり、盗まれたりする。 教科書やノートに本人したとは思えないいたずら書きや破損がある。 刃物など、持ち物に変化が表れる。 特定の子供の靴箱がいたずらされる。 傘立てで、特定の子供の傘がいたずらされる。 | <ul style="list-style-type: none"> 自転車の壊れ。 |
| | D 服装の乱れ、変化 | <ul style="list-style-type: none"> ズボンや上着に足跡が付いている。 汚れるはずのないところが汚れていたり破損したりしている。 服装や髪型が変わる。 | |
| | E 金銭の使い方の変化 | <ul style="list-style-type: none"> 家の金がなくなる。 持ち物に変化(量を含め)が起こる。 | <ul style="list-style-type: none"> 金銭を持ち出す。 |
| | F 言葉遣いの変化 | <ul style="list-style-type: none"> 言葉が少なく、あいまいな返事が多くなる。 | |
| | G 友達関係の変化 | <ul style="list-style-type: none"> 急にグループからはずされ、一人ぼっちのときが見受けられる。 いつもの友人と遊ばない等、一人ぼつんとしている。 さほど親しくない仲間といっしょに、トイレや空き教室から出てくる。 特定の友人についての訴えを繰り返すようになる。 特定の子供の失敗や規則違反などに極めて強く反発する。 | <ul style="list-style-type: none"> プロレスごっこ 過激なプロレスごっこ 同級生に指示されて殴ったと主張する。 力関係の異なる友達とグループで行動する。 友達と一緒にふざける。 問題行動の生徒と一緒にいるが、喫煙はしていない。 自転車を盗むように言われたと主張する。 |
| | H 大人への対応の変化 | <ul style="list-style-type: none"> 返答がはっきりしない。 あいまいな返答をする。 | <ul style="list-style-type: none"> うそをつく。 担任に話ができない。 |
| | I 家庭生活の様子の変化(A~Hの他) | <ul style="list-style-type: none"> 電話の対応が不自然になる。 | <ul style="list-style-type: none"> 自分の行動を説明できない。(夜間の出歩き) 旅行でグループに土産を買うのに必死になる。 |
| | J 学校生活に見られる様子の変化 | <ul style="list-style-type: none"> 役を降りたいと言い出したり、無責任な行動をとり始めたりする。 後始末やふき掃除など、仲間の嫌がる仕事を一人でしている。 一人遅れて教室に入ってくる。 忘れ物が目立つようになる。 委員長や班長などをやめたいと言うなど、急にやる気をなくす。 特別な用事もないのに保健室や職員室へ来る。 集団でやっていることの意味が説明できない。 学校へ行くことを嫌がる。 遅刻や早退が目立ち始め、はっきりしない理由をつけて休みがちになる。 登校時刻ぎりぎりに登校する。 下校が早くなる。 | <ul style="list-style-type: none"> トランク姿で走っている。 |
| | K 学業の変化 | <ul style="list-style-type: none"> 成績が下がる。 書体が弱くなる。 | <ul style="list-style-type: none"> 成績が下がる。 |

| 状況 | 一般的ないじめのサインの例 | A男に対するいじめのサイン | |
|---|-----------------|---|--|
| 2 い じ め て い る 子 供 | A 身体に関すること | ・身体の特徴をまねる。 | |
| | B 表情、動作の変化 | ・特定の子供に対して、ヒソヒソ言ったり、わざとよけたりする。 ・こそこそ話し合い、教師の目を避ける。 ・目配せする。 ・特定の子供の机やイスや持ち物などに触ろうとしない。 ・嫌いなメニューなのに、特定の子供に山盛りに盛りつける。 ・配布のプリントの順番を抜かすなど、クラス全員で無視する。 ・グループ編成のとき、一人残す。 ・特定の子供に攻撃的な態度をとる。 | |
| | C 持ち物等の変化 | ・授業の始めに用具が散乱していたり、イスや机が乱れたりしている。 | |
| | D 金銭の要求 | ・持ち物が急に増えたり、華美になったりする。 ・家の外での行動時間が不規則になる。 | ・少年たちの金遣いが荒い（ゲーム、カラオケ、飲食等） |
| | E 嫌がらせ | ・正しい意見なのに、「ヘー」等とばかにしたような野次や奇声を飛ばす。 ・正しい意見なのに支持しない。 ・特定の子供をほめると、ちょう笑したりシラケたりする。 ・特定の子供が、「クラスの恥」などと非難する。 ・特定の子供を笑い者にしたり、からかったりする。 ・特定の子供を「バイキン」「〇〇菌」等のあだ名で呼ぶ。 ・係などを選ぶとき、特定の子供をふざけ半分に推薦する。 ・授業中、授業に関係のない変な質問をする。 ・不得意なところをわざとけなしたり、責めたりする。 | ・なぜか「イモ」というあだ名がついていた。 |
| | F 言葉遣い | ・命令的に指示する。 ・特定の子供を呼び出したり、用事を言いつけたりする。 | |
| | G 友達関係 | ・事件が起こると特定の子供の名前が挙がる。 | ・音楽の時間A男と一緒にふざける。 ・プロレスごっこを遊びだと言う。 ・授業中のA男のふざけに対しての担任の注意にA男をかばう。 ・自転車の盗難をA男のせいにする。 ・A男が数人になぐられていたが遊んでいる。」と友達が説明する。 |
| | H 大人への対応 | ・教師の問い掛けを無視する。 | |
| 3 周 圍 の 子 供 | A 学校生活に表れる周囲の変化 | ・「〇〇死ね」等と落書きがある。 ・壁や掲示物に、特定の子供の落書きが目立つようになる。 | |
| | B 家庭生活に表れる周囲の変化 | ・家の金銭の出納について、不審なことがある。 | ・親のサイフのお金がなくなる。 |
| | C 地域社会からの情報 | ・子供たちの校外での言動や行動について苦情などで学校へ知らされる。 | ・自転車が壊れる。 ・自転車店から「いじめがないように頼むよ。」と言われた。 ・ゲームセンターに通う。使い走りをしていた。 ・カラオケに通う。 |

(2) いじめのサインの発見と情報の受け止め方

初めに、事例Ⅱについて事例研究を行い、次に同じ事例を用いて調査研究を行い、事例研究で得られた知見を補強した。さらに、事例Ⅰや事例Ⅲ～Ⅴ、後述のウ～ケの事例により、知見を補完・補強して、研究のまとめとした。

一般的に、事例研究は、直接に核心に迫ることができる反面、客観性に欠ける面をもつ。逆に、調査研究は、客観性は保証されるものの、形式的・表面的な分析にとどまりがちである。両者の欠点を補い合うため、上記の手順を採った。

ア いじめのサインの読み取りに関する事例研究

(7) 方法

事例Ⅱの「A男を中心とした行動の事実の経過」の一つ一つに対し、「いじめのサイン」としてどう判断するかを検討して所見を付け、最後にそれらを集約して総合所見を付与した。検討結果の一部を下表に示す。

【表2 事例研究結果の一部】

| 項目 No. | 時期 | A男を中心とした行動の事実の経過 | サインについての所見(A) | サインについての所見(B) | サインについての所見(C) | 総合所見 |
|--------|------------|---|------------------------------------|--|------------------------------|---|
| 1 | 1992年12月頃 | ○ 母と弟と三人で東山動物園へ いつもひどい目にあっていた。(旅日記) | | 「ひどい目にあっていた」内容が分からなければ、いじめかどうかの判断はできない。 | 日記は人に見せるものではないので、サインとはなりえない。 | 日記の内容は普通は見られないので、サインにはなり得ない。 |
| 2 | (小6年) | ○ いじめが少しずつ始まったのは、小学校6年生の頃だった。 | | いじめの内容が不明。 | この文面だけではサインではない。 | |
| 3 | | ○ リーダー的存在で生徒からも教師からも信頼のあったA男だが、なぜか「イモ」というあだ名がついていた。(担任) | 人間性を傷つけるあだ名であり、広い意味でのいじめである。 | A男が「イモ」といわれる理由が分かれば、いじめを受ける対象と見られているかの判断はつく。 | あだ名は重要なサインととれる場合がある。 | 権屈的なあだ名は、そのものが精神的ないじめであると同時に、他の種のいじめのサインともなり得る。 |
| 4 | 1993年(中1年) | ○ 2学期に入っていじめグループから金の要求が始まる。 | あったことが分かれれば対応策が打てるが、通常は分からないことが多い。 | 金の要求が学校で行われ、教師が把握していれば、恐喝等何らかのサインであることが分かる。 | 要求されて他者にその影響が見えればサインである。 | 分かればサインであるが、分からない場合の方が多い。 |

(イ) 得られた知見

① いじめのサインの判断基準は、個人により、また、時と場合によりまちまちであることある事実をいじめのサインと判断するかどうかは、個人個人によりまちまちである。また、関連情報の有無など、時と場合によっても判断基準は異なる。

② 個人だけでは、サインを収集してもいじめであると判断することが難しいこと

事例Ⅱの中学校の教師のうち、何人かは、「いじめではないか」との疑念はもっていたと思われる。しかし、だれも、いじめであるとの断定が下せないまま、結果的に、A男が自殺に至るまで、効果的な対応策を打ち出せずに月日が経過してしまった。これは、個人による情報収集には限界があり、その範囲だけでは、いじめであるとの判断をすることが難しいことを示している。この打開策として、組織としての対応が必要である。

③ サインを集約・集積することにより、いじめであるとの判断が容易になること

事例の後半になるに従い、記載されている事実をいじめのサインだと判断する傾向が強くなっている。これは、サインを集積することにより、いじめであるとの判断が可能になることを示している。

イ いじめのサインの認知に関する調査研究

前述の事例研究で得られた知見を補強するため、調査研究を行った（調査D）。

(7) 方法

前記の事例研究で使用了なものと同じ「A男を中心とした行動の事実の経過」（【表2】の左から3番目の欄）を用いて、サインと思うかどうかを、

2 思う 1 どちらとも言えない 0 思わない

の3肢選択でアンケート調査した。調査対象は都内公立幼・小・中学校教師で、回収サンプル数は82である。

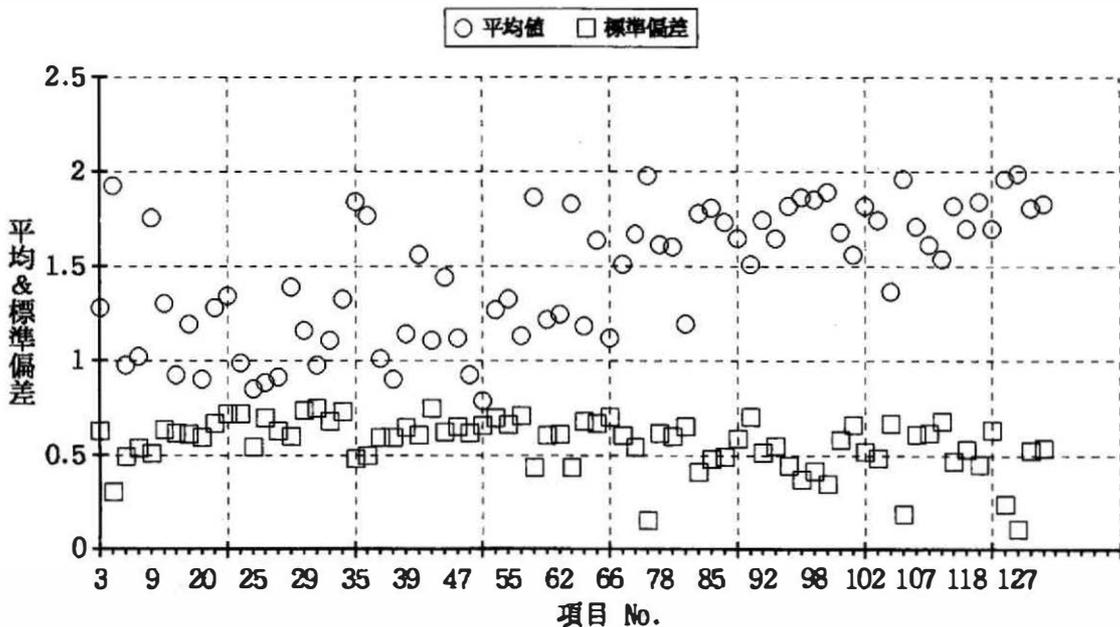
(1) 調査結果

単純集計と多変量解析（因子分析）を行い、次のような結果を得た。

① 単純集計結果

単純集計結果を、縦軸：平均及び標準偏差、横軸：項目 No. により示したものが、図2である。項目 No. は、【表2】の左の欄に対応しており、数値が小さいほど時系列的に早いことを示している。

【図2 単純集計結果】



平均値（○）は右上がりの傾向を示し、標準偏差（□）は右下がりの傾向を示している。このことは統計学的にも確かめられている。

項目 No. が大きくなることは、時系列的に後ろの事実ということである。「A男を中心とし

た行動の事実の経過」に対して回答するこのアンケートの性質上、回答者は項目 No. の順に読み進みながら回答したと思われる。すなわち、項目 No. が大きくなるのに従い、アンケート回答者にはいじめに関する事実が蓄積されることになる。このような背景を基に、前記の統計的事実を解釈すると、情報が蓄積されるほどいじめのサインだと判断する度合いが大きくなり、ばらつきは小さくなると言える。これは、前述の事例研究で得た知見③の「サインを集約・集積することにより、いじめであるとの判断が容易になる。」と一致している。

【表3 因子分析結果】

| 項目 No. | 因子 1 | 因子 2 | 因子 3 | 因子 4 | 因子 5 | 因子 6 | 因子 7 | 因子 8 | 因子 9 | 因子 10 |
|--------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 3 | 0.0014 | -0.1568 | 0.3189 | 0.1153 | -0.1067 | 0.0302 | 0.2631 | 0.3247 | 0.0937 | 0.3290 |
| 4 | -0.0725 | -0.2087 | 0.1757 | 0.3048 | -0.0843 | 0.0970 | 0.0586 | -0.0622 | 0.0058 | -0.0333 |
| 5 | 0.2617 | -0.3119 | 0.2860 | 0.1126 | 0.0930 | 0.2424 | 0.0038 | 0.0827 | 0.2091 | -0.2745 |
| 8 | 0.3729 | -0.4886 | 0.3428 | -0.0047 | 0.0948 | 0.1188 | -0.1457 | 0.1687 | 0.0354 | -0.0121 |
| 9 | 0.2776 | -0.1943 | 0.0731 | 0.1440 | -0.2375 | 0.0958 | -0.0209 | 0.1501 | 0.1539 | -0.0625 |
| 13 | 0.2234 | -0.2471 | 0.0943 | 0.3565 | -0.0413 | 0.4012 | 0.2617 | -0.0364 | 0.0264 | 0.0041 |
| 16 | 0.4640 | -0.5686 | -0.1309 | 0.0751 | -0.0889 | -0.0831 | 0.0214 | -0.0059 | -0.2369 | -0.0725 |
| 17 | 0.3042 | -0.3347 | 0.1133 | 0.4474 | -0.1489 | -0.1971 | 0.3364 | -0.1803 | 0.0829 | -0.0225 |
| 20 | 0.4642 | -0.5067 | 0.2278 | 0.1285 | 0.0133 | 0.0190 | 0.2198 | 0.2600 | -0.2228 | 0.1409 |
| 21 | 0.4815 | -0.4167 | 0.1817 | 0.1271 | -0.0233 | -0.0496 | 0.0800 | 0.0639 | -0.1846 | 0.0664 |
| 23 | 0.4312 | -0.2146 | 0.0937 | 0.1457 | -0.0904 | 0.3122 | 0.0468 | 0.0301 | 0.1986 | 0.0224 |
| 24 | 0.6025 | -0.4649 | -0.0726 | 0.1947 | 0.0547 | -0.1300 | 0.1048 | 0.0537 | -0.2916 | 0.0003 |
| 25 | 0.5271 | -0.5222 | 0.0523 | 0.0449 | 0.0934 | 0.0228 | -0.0741 | 0.0056 | -0.0409 | 0.1674 |
| 26 | 0.3879 | -0.1946 | 0.0880 | 0.2083 | -0.1292 | 0.3310 | -0.1587 | -0.0818 | -0.0714 | -0.1279 |
| 27 | 0.4390 | -0.0724 | 0.0432 | 0.1439 | 0.2231 | -0.1914 | 0.2687 | -0.1352 | -0.1634 | -0.3541 |
| 28 | 0.3190 | -0.0807 | -0.0053 | 0.3085 | 0.2489 | -0.0759 | 0.2483 | -0.4344 | 0.1499 | -0.1034 |
| 29 | 0.5480 | -0.3432 | 0.0717 | 0.2063 | -0.0374 | -0.2636 | 0.0799 | -0.2947 | -0.1585 | -0.0423 |
| 30 | 0.5849 | -0.3577 | 0.1167 | -0.1375 | 0.0375 | -0.0597 | -0.1954 | -0.3111 | -0.1877 | 0.0619 |
| 31 | 0.5020 | -0.1139 | -0.0267 | -0.1923 | -0.1937 | 0.1986 | 0.0717 | -0.5310 | -0.0159 | -0.1121 |
| 33 | 0.5622 | -0.1070 | -0.4208 | 0.1101 | 0.1838 | 0.2643 | 0.1089 | 0.1114 | -0.1596 | -0.0763 |
| 35 | 0.3796 | -0.1054 | -0.4743 | 0.1939 | 0.5628 | 0.1607 | -0.0729 | -0.0517 | 0.1507 | 0.1067 |
| 36 | 0.5426 | 0.1277 | -0.4423 | 0.3968 | -0.0108 | 0.0353 | -0.1646 | -0.0667 | 0.1748 | 0.1889 |
| 37 | 0.5633 | -0.2042 | -0.2013 | 0.2174 | 0.0899 | 0.1859 | -0.2526 | 0.0781 | -0.1665 | 0.1489 |
| 38 | 0.4056 | -0.3460 | -0.1056 | -0.0557 | 0.0090 | 0.1089 | -0.3321 | -0.1775 | 0.1918 | 0.1542 |
| 39 | 0.5620 | -0.1154 | -0.0779 | 0.0386 | -0.0677 | -0.4177 | 0.0676 | -0.1271 | 0.0483 | 0.0885 |
| 41 | 0.4756 | 0.0977 | 0.0957 | -0.1668 | 0.3452 | -0.0049 | 0.0450 | -0.2790 | 0.2670 | -0.1054 |
| 一部省略 | | | | | | | | | | |
| 92 | 0.3939 | 0.1819 | 0.1027 | 0.0768 | 0.1300 | -0.3134 | -0.4397 | 0.2459 | -0.0527 | -0.1730 |
| 93 | 0.5459 | 0.2209 | 0.1831 | -0.0008 | -0.1797 | -0.2018 | -0.2850 | 0.0366 | -0.1598 | 0.1875 |
| 96 | 0.5002 | 0.1795 | -0.0809 | 0.2381 | -0.2649 | -0.2185 | 0.0375 | 0.0803 | 0.3978 | 0.2561 |
| 97 | 0.5101 | 0.3362 | 0.1289 | 0.2410 | -0.2574 | -0.3557 | 0.1257 | -0.0081 | -0.0615 | 0.1242 |
| 98 | 0.4798 | 0.2763 | 0.1650 | 0.3032 | -0.1858 | -0.3295 | -0.0336 | 0.0990 | 0.0556 | -0.0690 |
| 99 | 0.4234 | 0.0558 | 0.4490 | 0.0361 | 0.0751 | 0.2752 | 0.1958 | 0.0449 | 0.1870 | 0.3137 |
| 100 | 0.4934 | 0.0896 | 0.2710 | -0.4660 | 0.2072 | -0.1031 | 0.0914 | 0.0194 | -0.0685 | 0.2062 |
| 101 | 0.5128 | 0.2296 | 0.1021 | -0.2808 | 0.2457 | -0.0132 | 0.4469 | 0.1843 | 0.1557 | -0.1246 |
| 102 | 0.2773 | 0.1308 | 0.2593 | -0.2580 | 0.2615 | 0.0189 | -0.0355 | -0.0115 | 0.1206 | 0.3003 |
| 104 | 0.4248 | 0.1036 | 0.4147 | -0.1725 | 0.1623 | 0.2837 | -0.0947 | -0.0780 | -0.2060 | 0.2938 |
| 105 | 0.5833 | 0.1568 | 0.2046 | -0.3590 | 0.0552 | -0.0327 | 0.2385 | -0.0107 | 0.0714 | 0.0030 |
| 106 | 0.0859 | 0.6138 | 0.1816 | 0.3181 | 0.2113 | 0.0204 | -0.0302 | -0.0714 | 0.0834 | -0.0544 |
| 107 | 0.2444 | 0.2826 | 0.4138 | -0.1927 | 0.0720 | 0.2992 | -0.0478 | -0.3453 | 0.0102 | 0.2037 |
| 110 | 0.4895 | 0.3899 | 0.2966 | 0.1110 | -0.0840 | 0.1438 | -0.0379 | -0.1202 | -0.0978 | 0.2193 |
| 111 | 0.6301 | 0.3256 | 0.0977 | 0.1076 | -0.1643 | -0.0473 | 0.1694 | 0.1589 | -0.1182 | 0.1110 |
| 115 | 0.3346 | 0.3008 | 0.4962 | 0.0992 | 0.3042 | 0.0682 | 0.1172 | -0.0593 | 0.0066 | -0.1296 |
| 118 | 0.5090 | 0.3671 | -0.1876 | 0.1000 | -0.3350 | 0.0110 | 0.2512 | 0.0054 | -0.0290 | 0.0571 |
| 122 | 0.0192 | 0.2665 | 0.2073 | -0.0413 | -0.1821 | 0.1558 | -0.0909 | -0.2058 | -0.2242 | -0.3834 |
| 123 | 0.4742 | 0.4316 | -0.0312 | -0.1105 | -0.1883 | 0.1413 | 0.1557 | -0.0918 | -0.2689 | 0.0709 |
| 126 | 0.1795 | 0.0559 | 0.0588 | -0.0666 | 0.1993 | -0.4905 | 0.2975 | 0.1387 | 0.1426 | 0.0522 |
| 127 | -0.0543 | -0.0058 | -0.0754 | -0.0106 | 0.0559 | 0.1620 | 0.1825 | -0.0391 | 0.1348 | -0.3697 |
| 133 | 0.2237 | -0.0719 | 0.2656 | -0.2526 | -0.1962 | 0.0096 | -0.0531 | 0.2376 | 0.3310 | -0.2470 |
| 136 | 0.3947 | -0.0839 | -0.1775 | -0.1124 | -0.3183 | -0.1175 | -0.0447 | -0.2867 | 0.2783 | -0.0095 |
| 因子負荷量 | 16.2230 | 5.2391 | 3.9973 | 3.5374 | 2.7146 | 2.6579 | 2.5340 | 2.3670 | 2.2148 | 2.0320 |
| 寄与率(%) | 21.6306 | 6.9854 | 5.3297 | 4.7166 | 3.6195 | 3.5438 | 3.3787 | 3.1508 | 2.9530 | 2.7093 |
| 累積寄与率 | 21.6306 | 28.6161 | 33.9458 | 38.6624 | 42.2819 | 45.8257 | 49.2044 | 52.3604 | 55.3134 | 58.0227 |

② 因子分析結果

単純集計は全体としての傾向を示している。しかし、当然のことながら、すべての回答者が同じ傾向で回答しているわけではない。因子分析を用いると、現象の背後にあり、全体傾向を説明するいくつかの因子を探ることができる。調査データを因子分析にかけた結果は、【表3】のとおりである。

因子1は、ほとんど全ての項目の負荷量がプラスの因子である。すなわち、いじめは多くの事実から読み取れるとする因子である。この因子の存在は、調査以前から予想されていた。すなわち、いじめがあり自殺があったことが分かっている事例であるので、振り返ってみればほとんどがいじめのサインに見えるはずだとするものである。しかし、予想される因子の通常の寄与率に比べ小さい数値であった。

内容的には、具体的な項目ほど負荷量が大きくなっている。

因子2は、形態的には、項目 No. が小さいほどマイナスの負荷量をもつ項目が多く、大きいほどプラスの項目が多い因子である。すなわち、時系列的に遅くなるほど、プラスの負荷量の項目が多くなっている。これは、単純集計結果と同じ傾向をもつものである。内容的には、具体的な項目ほどプラスの負荷量を持ち、抽象的な項目ほどマイナスの負荷量をもっている。これは単純集計のところで記述した解釈以外に、担任等の「A男を中心とした事実の経過」の提供者も、時系列的に遅くなるほどいじめではないかと思う度合いが大きくなり、事実確認が具体的になる、とも解釈できる。両者が総合されてこの因子を生んだものと思われる。

次に、因子3の各項目の内、因子負荷量の大きいものと小さいもの各七つを下表に示す。

| | | |
|-----|---------|--|
| 115 | 0.4962 | 体育館で担任が彼らがプロレスごっこをしているのを見かけた。過激なのでやめさせた。 |
| 99 | 0.4490 | A男は体育館で下半身下着姿になって立っていた。女性教諭が「何しているの」とA男に声をかけると、A男は |
| 104 | 0.4147 | 本校教諭(担任かどうか不明)は「誰かにやられたのか」と尋ねた。彼は最後まで「自分で転んだ」と言った。 |
| 107 | 0.4138 | 父親が学校へ向かい「学校で何かあったのでは」と生活指導担当教諭に話している。担任、生徒指導の教師、A |
| 8 | 0.3428 | 同級生の家でA男と同級生らがプロレスごっこを行った。 |
| 3 | 0.3189 | リーダー的存在で生徒からも教師からも信頼のあったA男だが、なぜか「イモ」というあだ名がついていた。 |
| 110 | 0.2968 | 生活指導担当教諭はA男に事情を聞いたが、あいまいな答えしか返ってこなかったため、それ以上深くは聞か |
| 65 | -0.3803 | 8~9人で一週間常勤で通った。走り役。グループは1人前2300円の寿司や天丼を注文することもあった。リー |
| 68 | -0.4117 | 7~9月3回漫画52冊とソフト11個計6040円・・・いかにも処分したという感じ。(古本店主談)(総,p.16) |
| 33 | -0.4208 | A男はソフト6本を1600円、漫画52冊を1700円で売却。[中, 12/3] |
| 36 | -0.4423 | 原因を尋ねると、「風が強くて転んだ」「田んぼに落ちた」と説明(自転車店主談)(総,p.15) |
| 59 | -0.4557 | 自転車店主が修理に来ていた事例Ⅱの中学校の教師に「そういえばA男がやけに修理に来るけどいじめのないよ |
| 35 | -0.4743 | 壊れた自転車を7月頃自転車店へ持ってきた。以後4~5回。 |
| 63 | -0.5595 | 5~6人で毎日のようにゲームセンターに通う。ヤクザの使い走りのようにみんなにペコペコしている。ボクシ |

負荷量の大きいものは学校内で確認できる具体的なサインが多く、小さいものは学校外で確認できるサインが多い。すなわち、この因子は、いじめのサインとして、まず学校で確認できるものを重要視していこうとするものである、と解釈できる。

次に、因子4の項目の内、因子負荷量の大きいものを示す。

| | | |
|-----|--------|--|
| 17 | 0.4474 | 仲間から離脱するよう担任や学年主任が何度も勧めたが、本人が「抜けたくない」などと言うので、強く踏み込 |
| 36 | 0.3968 | 原因を尋ねると、「風が強くて転んだ」「田んぼに落ちた」と説明(自転車店主談)(総,p.15) |
| 95 | 0.3778 | 養護教諭の話 何かの用事があり保健室にきた。視線を合わせることができず、伝えたいことをきちんと伝え |
| 13 | 0.3565 | 学校からの指導の中で、A男に指示したという事実を否定した。(子供) |
| 84 | 0.3273 | 同席した養護教諭は「視線が定まらなかつたり身体のゆれがとまらなかりすることがあった」と報告し、心理テ |
| 106 | 0.3181 | 保健室に小さなけがの手当てにきた。けがよりも左ほお上のあざが気になった。「そのあざはどうしたの」と聞 |
| 28 | 0.3095 | そして、「もし命令されたら言うてほしい」と尋ねた。しかし、何も言わなかった。 |
| 4 | 0.3048 | 2学期に入っていじめグループから金の要求始まる。(総, p. 21) |
| 98 | 0.3032 | 部活動の練習時には他の生徒もよくトランク一枚でいるのを見かけたが、放課時にはおかしいと彼の心理状 |

教師にとってふに落ちない生徒の反応を、いじめのサインとして重視している。すなわち、教師の経験と勘を重要視する因子である。

ウ いじめのサインの発見と課題

前述の事例研究と調査研究の知見を、事例Ⅰや事例Ⅲ～Ⅴ、後述のウ～ケの事例等により補完・補強して、下記の7項目にまとめた。

- ① いじめのサインの判断基準は、個人により、また、時と場合によりまちまちである。
- ② 個人だけでは、サインを収集してもいじめだと断定することが難しい。
- ③ サインを集約・集積することにより、いじめだと判断することが容易になる。
- ④ 収集・分類・整理されたいじめのサイン群は、いじめの発見を容易にする。
- ⑤ 収集する範囲は、可能なところから行っていかざるを得ないが、広いほど具体的なサインが収集できる。
- ⑥ サインの集約・集積の体制が有効にはたらくためには、関係者の間に「いじめは許されない行為である。」との共通認識が必要である。
- ⑦ サインの集約・集積の体制を、更に効果的にするものとして、校長のリーダーシップ及び学校としての組織的な対応が挙げられる。

本節の結論の内、提言として強調すべきものは、

- ③ サインを集約・集積することにより、いじめだと判断することが容易になる。

であり、①②はその理由、④～⑦はサインの集約・集積の体制を有効にする手段である。

参考のために、本節の検討の過程で意見として出されたサインの集約・集積の体制の一例を掲げておく。

- ・ 教師は日常的な指導の中で、“気になったこと”をメモ書きにして、集約・集積の体制を管理する教師に集約する。
- ・ 集約・集積の体制を管理する教師は、情報を集積・整理・分析して、必要に応じて、会議を招集して、更に詳しく検討または情報収集する。
- ・ 収集した情報は、パソコンの“表計算ソフト”で管理すると分析が容易となる。

3 いじめにかかわる子供の指導とその保護者への対応

文献に見られた事例や調査委員の教師からの聞き取りにより得られた事例を分析することによって、いじめの発見からいじめ解決までの具体的な指導、対応の仕方を明らかにしようとした。

それぞれの事例を、「いじめられた子供の指導とその保護者への対応」と「いじめた子供の指導とその保護者への対応」とに分け、いじめの発見やいじめにかかわる子供の指導とその保護者への対応上の課題を明らかにした。また、その課題を分析、考察して得られた知見についてまとめた。

なお、後述のア（事例Ⅰ）、イ（事例Ⅱ）、ウは文献による事例であり、エ～ケは教師から聞き取った事例である。

ア いじめと校内暴力が混在して指導が行き届かず子供が死に至った事例（事例Ⅰ）

| | |
|--|--|
| <p><いじめにかかわった子供></p> <ul style="list-style-type: none">・いじめられた生徒：A男（中学校第2学年）・いじめた生徒：B、C、D、E、J男ら <p><いじめの態様></p> <ul style="list-style-type: none">・D男の使い走りが基でいじめグループに取り込まれ、使い走りが顕著になった。・両手を縛られロッカーの上に乗せられた。登校・下校時にかばんを持たされた。エアガンでねらい撃ちされた。殴られたり、蹴られたりしたなどの暴行を受けた。・授業の抜け出しや授業妨害、教師に対する反抗などを強いられた。・「葬式ごっこ」で死んだことにさせられた。顔に口ひげやあごひげを描かれた。冬に裸にされて滑り台にあおむけにされた。口に含んだ水をかけられた。 | <p><いじめにかかわった子供の保護者></p> <ul style="list-style-type: none">・A男の父、母：A₂、A₃・B男の父、母：B₂ら・C男の父、母：C₂ら |
|--|--|

○ 事例Ⅰに見られる課題

<いじめの発見>

判決文を基にすると、担任は第2学年1学期の7月までの時点で、A男がグループと共に行動をし、授業の抜け出しや怠学、授業妨害などの問題行動に出るようになったことを認識しており、教頭を含む教師は、A男が、授業中の使い走りや暴力行為を含むいじめを受けていることを繰り返し目撃していた。

○ いじめられた子供の指導とその保護者への対応

- ・担任はA男の授業抜け出しや遅刻、欠席、B男らとの交遊関係についてA₂に電話で知らせ、監督、指導を促したが、A₂は感情的な対応に終始し、意のあるところを伝えることができなかった。
- ・担任は家庭環境を案じ、A₂に、A男の遅刻が多いことや交遊関係上の問題点を書いた手紙を送った。
- ・O教諭は、A男、B男、C男の3人を校長室に呼び出し、B男、C男から使い走りをさせ

た事実を確認して、A男に対して謝罪をさせ、繰り返さないように厳重に注意し、A男にも、今後、同様の依頼を受けたりなどした場合には直ちに連絡するように諭した。

- ・担任がA男に無断外泊の理由を聞くと、A男は家庭の事情と答え、A₂にしかられるのが怖いと言ったので、放課後、A男と一緒にA₂の勤務先に行き、A男を厳しくしっ責しないように依頼した。
- ・教頭は、A男と共に下校しようとして校庭を歩いていたJ男がA男の顔面を1回殴打するのを目撃したので、現場に急行し事情を聞こうとしたが退散してしまっていた。そこで、担任とともにA男とJ男の自宅に電話して事実を話したが、いずれも否認したのでそれ以上の追及はしなかった。
- ・教頭と担任は、A男が体育の授業を見学しているとき、A男がE男らに歌を歌わされたり、木に登らされて揺さぶられたりしたことについて口頭で制止したが、立ち入って事情を聞かなかった。
- ・P教諭は、A男がD男らといるところを発見して、A男を教育相談室に入れて保護し、担任に連絡した。
- ・担任はP教諭の連絡を受けて教育相談室に行ったが、数日前にグループから暴行を受け、恐れていたため毅然たる態度がとれなかった。グループが捜し回る間、A男と一緒に教育相談室に電灯も暖房もつけずに隠れていた。
- ・A男が担任に、グループの仕打ち等が恐ろしいこと、グループから抜け出したいこと、一人では帰宅できないことについて話した。担任はA₃に連絡し、グループから抜けるのは容易でないことや、転校したり、警察に介入してもらったりすることなどの方策について話し、2月1日の土曜日に家庭訪問をしてよく話し合いたいことを告げてA男をA₃と一緒に帰宅させた。
- ・担任は、A₂らが保護者会や保護者面談等に一切出席しなかったので、A男の欠席状況や問題行動等についてA₂らと話し合う機会がもてず、12月下旬ごろ、出勤途上にA₂ら宅を訪れたが、A男が実情を話すことをやめてほしいというしぐさをしたのを見てA男の状況等については何の説明もしなかった。

(7) いじめられた子供への指導

これらのことから、教師がA男の使い走りについて諭す場面はあるものの、無断外泊や一連の暴行等について強力にその解決を図ることができなかった。また、保護されたA男をいじめグループが捜し回る間、担任はグループの生徒を恐れ、毅然とした対応ができなかった。このことは、A男にとって教師はいじめに対するつらさを訴えることのできない存在と映ってしまったと考えられる。

さらに、グループの問題行動といじめが相まって複雑化した状況下で、個々の教師が問題行動に対応し、A男への指導に当たっているが、学校としてのいじめ解決への指導が遅れ、A男を守るができない状況になってしまっていたと考えられる。

(イ) いじめられた子供の保護者への対応

担任は、電話や手紙で連絡しようとしたり、家庭や勤務先を訪問したりしてA₂等との連携を図ろうとしたが、協力が得られず、対応も十分ではなかった。

また、A男本人がいじめの実態を保護者に知られたくないことから、担任に真実を言わせないようにしたため、保護者には何も伝わらないまま日々が過ぎていく結果となってしまっていた。

このように教師は保護者と十分な懇談ができず消極的な対応となり、いじめ解決のための家族との協力体制が構築できなかったことがA男を逃げ場のない状況に追い込んでいってしまったと言える。

○ いじめた子供の指導とその保護者への対応

- ・ 9月ごろ、担任はB男及びC男らに口頭により注意を促したが、聞き入れられず、再三にわたって、B₂ら及びC₂らにこれらの問題行動について連絡し、家庭における指導を促すなどした。
- ・ O教諭は、A男、B男及びC男を校長室に呼び出し、B男及びC男からA男に使い走りをさせた事実を確認して、A男に謝罪をさせるとともに、同様のことを繰り返さないように嚴重に注意した。
- ・ 担任は、C男に、授業を抜け出したことを注意した。
- ・ 教頭又は担任は、体育の授業を見学していたA男が、E男らから歌を歌わされたり、木に登られ揺さぶられたりしたことについて口頭で制止したが、それ以上の事情を聞かなかった。
- ・ 12月ごろ、担任らは、B₂ら及びC₂らに対し、電話で又は同人らを呼び出して、繰り返しB男及びC男の状況を説明し、家庭での指導を要請していた。

(7) いじめた子供への指導

この中学校では、教師が生徒の問題行動を把握した場合には、担任に連絡するほか、学年単位の打合わせ会や生活指導部の会議を通じて教師全体に報告されるようになっていた。しかし、いじめグループの行動は過激となり、口頭での注意や制止だけでは収まらない状況であった。事例Ⅰでは、学校の組織的な対応とより強い指導が求められていたのに、事実を確認して悪い行為は悪いという規範を示したり、早期対応ができなかったりしたことがいじめを助長させ、止められない状況に至らせてしまったと言える。

一方、9月ごろ、教師が休み時間や授業を担当しない時間帯に交替で校内を巡回し、また、2年生の保護者らの有志が授業参観という名目で、11月終わりから12月にかけて交替で授業時間中の廊下を巡回した。しかし、校内では問題行動が多発し、その対応に追われ、教師は生徒を教室に連れ戻すのが精一杯で、個別的な事情調査や指導までは手が回らない状況であった。また、この対応と並行して当該学級では保護者会を開き、生徒の問題行動の実態を詳細に報告し、保護者の注意を喚起した。さらに、第2学年全体でも保護者会も再三開き、生徒の問題行動の実態を詳細に報告した。

このように、学校においては問題行動に関しての対策には努力していたが、A男へのいじめを解消するための対策にはなっていなかったと考えられる。

(1) いじめた子供の保護者への対応

担任は家庭に電話をしたり、学校に呼び出したりして連絡をとってはいるが、保護者側は学

校からの連絡に対してB男やC男に十分に指導していたとは言えず、保護者が子供に積極的にかかわっていけなかったことが分かる。また、日ごろからの学校と保護者との交流が十分ではなかったと言える。

○ 事例1から得られた指導と対応についてのまとめ

<いじめの発見>

- ① 問題行動の中にいじめがあると考え、グループと一緒に行動している子供の力関係を見抜き、使い走りなどの弱い立場の子供の動向に注目して観察する必要がある。
- ② 暴力行為などを見たときは、いじめではないかとの立場から指導を急ぐ必要がある。

<いじめられた子供の指導とその保護者への対応>

- ① いじめの早期発見といじめられている子供の身の安全を第一とした指導を行い、教師が一体となって毅然たる態度で対応することができる学校の組織体制を確立する必要がある。
- ② 教育委員会のパンフレット等を用いた研修会や関係諸機関との情報交換を行うなどして、早期対応ができる校内体制を確立する必要がある。そのためには、地区の生活指導協議会などの情報を基に、全教職員がいじめ問題についての新しい動向に対して日ごろから認識を深めておくことが大切である。
- ③ 保護者に対して保護者会、面談や家庭訪問を通して、日ごろから家庭との連携を緊密に図り、積極的に情報交換をする必要がある。生徒の様子に変化が見られたときは、欠席、遅刻の連絡の徹底、服装、言葉遣い、持ち物、長期休業時の家庭での生活の様子など細かな点についての情報交換をすることが大切である。

<いじめた子供の指導とその保護者への対応>

- ① いじめた子供を指導するときは、いじめられた子供への仕返しがあることを想定し、いじめは決して許されない行為であることを毅然とした態度で指導することが大切である。
- ② 教師間の連携を図る体制を確立しておき、学校の組織を挙げていじめのサインを素早くとらえ、早期に指導することが大切である。また、いじめた子供の指導では心情や行為の背景を聞き取るとともにいじめの行為の不当性を指導することが大切である。
- ③ 学校と家庭との太いきずなの基にいじめグループの実態をきちんと把握し、保護者の協力を強く呼び掛け、共に解決していこうとする姿勢、意欲を示すことが大切である。また、保護者同士の連携を深め、いじめを許さないという社会的規範にのっとった協力を求める必要がある。

イ いじめの発見とその対応が遅れて子供が死に至った事例（事例Ⅱ）

| |
|--|
| <p><いじめにかかわった子供></p> <ul style="list-style-type: none"> ・いじめられた生徒：A男（中学校第2学年） ・いじめた生徒：同級生男子4人 <p><いじめの態様></p> <ul style="list-style-type: none"> ・暴力を受ける。 ・金銭を強要される。 ・川でおぼれさせられる。 ・自転車を壊されたり他人の自転車を盗まされたりする。 |
|--|

【表4 A男の行動記録からのA男やその保護者への学校の対応】

| 整理番号 | 月 日 | だれからだれに | 内 容 | 指導・対応等 |
|------|-------|----------------|-------------------------|--|
| 1 | 4月 8日 | ?⇒A男に | 同級生を殴ったこと | 他の同級生に指示されてやったことを打ち明けられた。 |
| 2 | 4月11日 | ?⇒A男と保護者 | 同級生を殴ったこと | 殴られた生徒への謝罪を勧めた。 |
| 3 | 4月13日 | ?⇒同級生 | A男に殴らせたこと | 事実を否定された。 |
| | | ?⇒同級生の保護者 | A男が同級生を殴ることについての事情聴取の経過 | 指導の経過を伝えた。 |
| 4 | 4月16日 | 担任⇒A男の保護者（親調） | 問題の多い生徒と一緒にいること | もう少し強い意志で断れるとよいと伝えた。 |
| 5 | 5月26日 | 教諭⇒A男と同級生 | 水門付近でふらふらしていること | 指導した。（詳細は不明） |
| 6 | 6月 2日 | 担任⇒A男 | 生活や進路のこと | （詳細は不明） |
| 7 | 6月30日 | 担任⇒A男 | 女子に対する悪口 | 担任が理由を聞いた。命令されたなら言うて欲しいと尋ねたが何も 言な かった。 |
| | | 担任⇒A男 | 授業中のふざけた態度 | 強く注意したら、「ちくしょう。」と反発した。 |
| | | 担任⇒A男の保護者 | この日の事情、経緯 | 担任母親に電話で事情を連絡した。 |
| 8 | 7月14日 | 担任⇒A男と保護者（三親談） | A男の学習成績の下がったこと | 生活を見直して欲しいことを話すとA男は涙を流した。 |
| 9 | 7月15日 | 担任⇒A男 | 3年生が7月11日にA男と同級生を殴ったこと | 殴られた生徒家に3年生、担任、保護者で謝罪に行く。 |
| 10 | 7月19日 | ?⇒A男と同級生 | 7月15日に神社へいたずらをしたこと | 事実関係を確認した。 |
| 11 | 7月20日 | 学年主任⇒保護者 | 神社での集団喫煙等 | 保護者らに来校してもらい学年主任事 実説明と今後の指導お願いした。 |
| 12 | 7月25日 | ?⇒A男の保護者 | 7000円を祖母からもらったこと | 事情を聞いた。 |
| | | 教諭⇒A男 | ファミコンソフトを買ったこと | A男と店に確認に行った。 |

| | | | | |
|----|--------|------------------|--|--|
| | 7月26日 | 教諭⇒A男の 養護者 叔母 | 家からお金をもらっていった後の事情 | ファミコンソフトを買ったことについて連絡した。 |
| 13 | 9月16日 | 担任⇒A男 | 喫煙する生徒と一緒にいること | 担任が事情を聞き、指導をした。 |
| 14 | 9月17日 | 養護教諭⇒A男 | 学年会でA男の様子について話し合い、養護教諭が心理テストの実施求めたこと | 養護教諭が心理テストを実施した。その結果を学年の教師に相談した。 |
| 15 | 9月20日 | 担任⇒A男の 母親 | 喫煙する生徒と一緒にいることとカウンセリングを受けること | 担任が電話で話した。 |
| | | 担任⇒A男の 父親 | A男の学校の様子 | 父親から夜A男が 出歩癖がついていることを聞いた。 |
| 16 | 9月21日 | 養護教諭⇒A男 | 上はジャージ、下はトラックス姿で走っていること | 養護教諭が注意した。 |
| 17 | 9月24日 | 教諭⇒A男と 父親 | 自転車を盗むように指示されたことや自転車を壊れたことといじめの関の調査を父親から依頼された。 | A男にむかひにやられたのかと尋ねたが、最後まで自分で転んだと言った。 |
| 18 | 10月4日 | 養護教諭⇒A男 | A男が小さなけがの手当てに来たこと | 左ほおのあざについて尋ねたが、ぶつかったと言った。 |
| 19 | 10月4日 | ?⇒A男の母親 | 空き地で喫煙して同級生と一緒にいたこと | 事件の状況を電話連絡。帰宅時刻が30分以上遅れた場合は連絡するよう依頼した。 |
| 20 | 10月7日 | 担任⇒A男の 養護者 | A男がカウンセリングを受けることを親に勧めること | 養護者に話してもらうように依頼した。 |
| 21 | 10月12日 | A男の叔母⇒ 担任 | A男にカウンセリングを受けさせること | カウンセリングを受けずに話し合うと返事を受けた。 |
| 22 | 10月22日 | 担任⇒A男と 同級生 | 体育館でのプロレスごっこを見掛て | 過激なので、担任がやめさせた。 |

(毎日新聞社会部編『総力取材「いじめ」事件』毎日新聞社 より作成)

○ 事例Ⅱに見られる課題

<いじめの発見>

① 非行などの問題行動からいじめとしての発見ができなかった

【表4】の整理番号 6, 14, 15及び17の父親に自転車が壊れたのはいじめではないのかと言われたことへの対応以外は、いじめというより問題行動として対応している。いじめを発見できなかった要因として、A男が問題を起こす仲間と一緒にいたことやA男がいじめを否定していたことが挙げられる。この事例は、非行などの問題行動の中からいじめを発見することの難しさや、対応を誤れば更にいじめを陰湿化、激化させ、いじめられている子供を追い込んでいくことになることを示しており、学校は問題行動からいじめを見抜くことが必要である。

② 保護者からの訴えの中からいじめのサインを見抜けなかった

盗難自転車の件で同級生数名が警察署に保護されたとき、同級生はA男が盗んだものだと言った。A男の父親は警察署に出頭した後にA男と学校に来て「自転車はグループの一人にとられた。」と警察署で主張したことや「8月にはB市で自分で転んで自分の自転車を壊した

と言っているが、自転車の壊れたことはいじめではないか調べて欲しい。」と言った。

盗難自転車について両者の言い分が違っている。関係生徒の言い分が異なることは、対応上よくあることである。まず、このことを徹底して調査する必要があった。指示されてやったということはいじめのサインであり、告げ口したことがいじている側に知ればA男の立場は更に悪化するとも考えられ、中途半端な対応は許されない。

○ いじめられた子供の指導とその保護者への対応

① 担任が関係生徒への指導の方法を身に付けていなかった

整理番号 7の 6月30日の記録によると、教室で起こった女子とのトラブルや授業中のふざけた態度への対応場面で、担任がA男に「もし命令されたなら言ってほしい。」と尋ねている。この発言には、仲間の命令を受けてA男がやらされているのではないかという予見に基づいていることが読み取れる。これに対して、「A男は何も言わなかった。」とある。同じ教室の中でA男の仲間やみんなが見ているところで対応しているので、何も言わない、言えないのが普通であり、そこにいじめられているA男の苦悩が読み取れる。

また、次の時間にもA男が授業中にふざけた態度を取ったため担任は強く注意したら、A男が「ちくしょう。」と反発した言葉にも苦しい心の内が表れている。ここでも担任は「君の命令ではないか。」と同級生に問いただしたが、その同級生は否定している。場所を変えA男を個別に指導し、A男の心の内面を分かろうと努力する必要があったことをこの事例は示唆している。

② 学校のいじめを解決する指導体制が機能していなかった

行動記録はA男の行動を中心として書かれており、学校の対応については十分に記されては

いないが、【表4】の整理番号11の 7月20日の記載に、「保護者らに來校してもらい学年主任が事実の説明と今後の指導をお願いした。」とあり、担任や学年の教師などがA男を含む仲間の問題行動に関して対応していたと思われる。

また、心理テストの実施などで養護教諭もA男に対応していることから、校内の問題としてA男やその仲間のことが取り上げられていた。

さらに、A男や保護者等への学校の対応について整理すると左記の表のようになる。この表からは学級担任は数多く対応していることが分かる。

| 対応者 | 対応事実の整理番号 |
|-------|--------------------------|
| 対応者不詳 | 1・2・3・10・12・19 |
| 学級担任 | 4・6・7・8・9・13・15・20 22 |
| 本校教諭 | 5・12・17 |
| 養護教諭 | 14・16・18 |
| 学年主任 | 11 |

この学校では、定例の学年会や生徒指導の会議がもたれていたという。それなのになぜ、問題行動に適切に対応できなかったのか、なぜいじめを発見し、やめさせることができなかったのか疑問として残る。学校はA男の自殺後、「いじめのことに思慮が及ばなかった。」という内容のことを語っている。指導組織があってもそれが機能していなかったのである。

○ いじめた子供の指導とその保護者への対応

学校が公表した「行動の記録」を基にいじめた生徒と保護者への対応について整理した。

| 月日 | いじめたと思われる生徒への指導・対応 |
|-------|---|
| 4/13 | A男が指示されて殴ったということから、指示したと考えられる同級生等を指導したが、その事実を否定された。その経過をその同級生の保護者に伝えた。 |
| 5/26 | A男と同級生が中間テスト前日に岡島の水門付近でふらふらしているのを本校教諭が見掛け指導した。 |
| 6/30 | 授業時間のA男の態度を担当が強く注意したら、それを見ていた同級生が「なんでA男をしかるんだ。」と担任へ反抗的な態度をとった。担任は「君の命令ではないか。」と問いただしたが、その同級生は否定した。 |
| 7/15 | 3年生が2年生を殴ったことに対して指導し、担任、保護者を伴って被害を受けたA男の家を含む家庭へ謝罪した。 |
| 7/19 | 神社での喫煙、花火、神社へのいたずらについて関係生徒に事実を確かめた。 |
| 7/20 | 神社で集団で喫煙していたことで、保護者らに来校してもらい、学年主任より事実の説明と今後の指導をお願いした。 |
| 9/22 | 同級生数名が警察署に保護された。A男らは17日から家出していた。同級生の一人が乗っていた自転車は盗難自転車で、それはA男が8月下旬に盗んだものだと主張した。 |
| 10/22 | 体育館で担任がA男らがプロレスごっこをしているのを見掛けた。担任は過激なのでやめさせた。 |

(毎日新聞社会部編「総力取材「いじめ」事件」毎日新聞社 より作成)

いじめた生徒の指導とその保護者への対応についての課題は次の3点に集約できる。

- ① 学校の対応がいじめというよりも、殴り合いや喫煙、家出、夜間外出などいわゆる非行行為として受け止めて対応したために、結果的にいじめを発見できなかった。しかし、現在のいじめの態様には上記のような問題行動が含まれていることを認識する必要がある。
- ② いじめた生徒がいじめの事実関係を否定したときの指導とその保護者への対応が中途半端であった。

A男が指示されて同級生を殴ったことを教師に打ち明けたとき、教師は指示したと思われる生徒を詰問したが、その生徒は否定した。また、指導が不十分なままその経過をその生徒の保護者に伝えてしまった。同様なことは、自転車の盗難の件でも見られる。

- ③ いじめではないかという保護者の訴えがあったが、いじめたと思われる生徒への指導がなされなかった。

父親が学校に自転車が壊されたのはいじめられているからではないかと訴えたとき、教師はそのことをA男本人に尋ねたが、A男は最後まで「自分で転んだ。」と言ったため、学校はそれ以上指導していない。また、学校が発表した行動記録にもいじめた生徒を問いただしたことについて書かれていない。このことがいじめを見逃すことになった理由の一つである。

○ 事例Ⅱから得られた指導と対応についてのまとめ

<いじめの発見>

- ① 学校では、教職員が情報を持ち寄り問題行動はどのような場合でもその背景について掘り下げて指導し、いじめが絡んでいないかを検討する必要がある。特に、問題行動については経過をたどり、その行動を振り返ってみることや生徒の行動に指示や命令がなかったかにつ

いて吟味する必要がある。

また、生徒の内面が表れている情報（指示されたと打ち明けたことや授業中の悪ふざけなど）については注意を払い、その背景に着目して検討する必要がある。

- ② 保護者からいじめではないかという訴えがあった場合は、学校のもっている情報を伝え、保護者の情報を十分に聞き取るとともに、どう対応したらよいかを学校の組織を挙げて協議し、迅速に対応すること。
- ③ いじめられた生徒からの訴えがなくとも、その疑いがある場合は周りからの情報を集め、実態把握に努めるなどして、いじめと判断できる根拠を探すこと。

<いじめられた子供の指導とその保護者への対応>

- ① 生徒の仲間関係に配慮し、グループの中の弱い生徒にあざやけなどが見られた場合は、その生徒の生命や身の安全の確保を第一義とし、いじめにあった生徒を一人にしないことや下校後の生活についても家庭と連絡を密にすることなどきめ細かい対応をする必要がある。
- ② 教師は、いじめを受けている生徒を絶対に守り通すということを本人との話合いや行動で示すとともに、日記や面接による助言、電話での励まし等を通して生徒の内面に迫る指導に徹することが大切である。
- ③ 生徒指導やいじめについての会議が連絡や報告事項に終始し形式的になっていないか見直し、生徒の情報をどのように収集し、それをどの場で集約し具体的に指導に生かしていくか、組織の全員が共通理解できるよう議論を深める必要がある。また、学級担任など直接生徒の指導に当たる教師への全校的な支援体制を作る必要がある。

<いじめた子供の指導とその保護者への対応>

- ① いじめられた生徒といじめた生徒の主張が食い違うときは、いじめの事実を十分調査し、その食い違いを正すとともに、いじめられた生徒の安全、保護を考え、即刻いじめを停止するよういじめた生徒に強く指導する必要がある。
- ② 複数の生徒によるいじめや問題行動では、校長を中心に組織的に対応し、個別に疑問点を掘り下げて聞き取るなど、事情聴取方法や指導の方法を工夫する必要がある。

ウ 担任が初期の指導・対応に失敗した事例（A中学校）

| |
|---|
| <p><いじめにかかわった子供></p> <ul style="list-style-type: none"> ・いじめられた生徒：A子（中学校第1学年） ・いじめた生徒：同級生B, C, D子 <p><いじめの態様></p> <ul style="list-style-type: none"> ・弁当を勝手に食べられたり，お茶の中に食べかすを入れられたりする。 ・教室移動時に荷物を持たされる。 ・学級日誌にプライバシーに関することを書かれる。 ・持ち物を隠される。 ・歌を歌わせられる。 ・ノートや生徒手帳に落書きされる。 など |
|---|

| 事 実 経 過 と 担 任 の 指 導 ・ 対 応 | |
|--|---|
| <p>第 一 日 目 （ い ）</p> | <p>この日までに，A子に対して，上述のいじめの態様にあるような行為が繰り返されてきた。前日に，A子は初めて母親にこのことを話している。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・A子は腹痛で欠席。B子，C子の二人が「昨日A子をいじめておいてよかった」「明日も来なければいいの。」と言っているのを聞いた友達のE子がA子の自宅に知らせに来る。 ・母親は担任に電話し，事情を話してA子のお話を聞いてくださいと頼む。 |
| <p>第 二 日 目</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・朝，A子は登校するとB子に前日の発言について確認するが，B子は否定する。 ・担任との約束を受けて，A子は放課後にE子と相談室に行く。B子，C子も呼び出されている。二人は隣の部屋にいて，ドアは少し開いている。 <p>A子：「先生，向こうの部屋に聞こえます。」</p> <p>担任：「小さい声で話せば大丈夫です。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・E子が昨日の事実を話す。 <p>担任：「A子さんは，昨日E子さんから聞いたことに腹が立ちましたか。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・A子は落書きされ，隠されクシャクシャになった生徒手帳と，授業中に回ってきた手紙を担任に見せる。 <p>担任：「これは持っておきますね。」</p> <p>A子：「先生，これはもう解決とかいいですから。」</p> <p>担任：「でも，じゃあ，これからどうするの。」</p> <p>A子：「別に，どうもしません。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・担任はA子，E子を帰らせB子，C子のお話を聞く。 |
| <p>第 三 日 目</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・A子は担任に呼ばれて放送室に行く。D子もいる。 <p>担任：「今，D子さんの話を聞いて，D子さんも，いじめとか，そんな気はなく，A子さんが苦しんでいることも気付いていなかったと言っています。」</p> <p>A子：「先生，私のこの何週間かの苦しみと，耐えたことと，5年，6年からの友達にひどいことをされたというショックはもう取り返しがつきません。これ以上，何を話しても仕方ないし，話したくもありません。ただ一つ言いたいことは，これからは，私にしたような人を傷付けることは一生しないでください。それでは先生ありがとうございました。」</p> <p>担任：「ちょっと待ってよ，それじゃ私が今までこっちの話を聞いて，A子さんの話を聞いてきたことは何になるの。D子さん，自分が思っていることを言ってごらん。」</p> <p>A子：「聞きたくない。」</p> <p>担任：「聞かなければ，お互いの気持ちに誤解があるかもしれないでしょう。誤解があるから今回のようなことが起きたんだし，やっぱり聞くものよ。」</p> <p>D子：「ごめんな。私をもっと早く，A子ちゃんが悩んでいることに気付いていれば・・・。私は他の人といるときより何かA子ちゃんといるときの方が楽しいし，B子さんとC子さんはなぜか疲れるし・・・。」</p> <p>担任：「どうですかA子さん。D子さんの話を聞いてD子さんもそれなりに苦しんでいたことが分かったでしょう。」</p> |

A子：「先生、あの三人の苦しみと、私のこの何か月間の苦しみとは大きさが全然違うのではないですか。」

担任：「でも、D子さんも、ああやって苦しんでいたということ、いじめとか、そういうつもりはなかったことは、分かってあげてね。」

A子：「さあ。」

担任：「分かってあげてね。ねっ。」

・D子に代わって、C子が呼ばれて入ってくる。

担任：「C子さん。Cさんが言わなければいけないことを言ってごらん。」

・C子は、下を向いて黙っている。担任は、再び発言を促すが何も言わず下を向いたまま。

担任：「C子さん。Aさんはいじめられていると思っているのよ。そうじゃないことを早く言わないとね。自分の言葉でいいから言ってごらん。それじゃないと、ずっと、Aさんにいじめられていると思われるのよ。」

C子：「いじめられていると思われているのなら、それでいい。」

担任：「ちょっと、でもC子さん、そんなことしたら、ずっとAさんにいじめられていると思われるのよ。」

C子：「なんて言ってもいいか分からない。」

担任：「ああそうか、なんて言ってもいいか分からないのね。それじゃ代わりに先生が言おうか。」

担任：「まず、C子さん、いじめる気は全然なかったことは確かですね。気付かないうちに、Aさんは何しても、嫌と言わないので、それだったら、あれもこれもと、こうなったんですね。」

・C子は黙ったまま。

担任：「C子さん、そうですね。そうですね。」

・C子は、かすかに首を縦に振る。

担任：「それじゃ、二人とももう明日から、このことはもう引っかからないでやっていけるね。な、A子さん。」

A子：「ぎくしゃくすると思いますけど。」

担任：「そりゃそうです。だから先生はこの後は知りません。それはAさんの気持ちです。」

<以下省略>

<その後の経過>

この後、B子、C子、D子による、A子に対する仲間外しなど、心理的な陰湿ないじめが始まる。担任もA子を避けるようになり、A子は学校の中での支えを全く失ってしまった。父親や母親がA子を支え励ましながら、2年に進級し、クラス替えになって、いじめは一応解消した。

(土屋怜・土屋守著「私のいじめられ日記」青弓社 より作成)

○ 本事例に見られる課題

<いじめの発見>

A子本人がいじめられていることを母親に話し、母親が担任に電話で事情を話している。また、友達のE子がB子らのいじめについての会話を聞き、A子の自宅に知らせにきている。さらに、担任はE子から直接聞き取りをして事実を確認したり、落書きされクシャクシャになった生徒手帳や授業中に回ってきた手紙を見たりしている。これらのことからA子に対してのB子らの行為は明らかにいじめである。

しかし、担任はA子とB子らは小学校時代から行動を共にしていたグループであったため、一過性のけんかであると思い込んで指導しており、いじめであることを見抜いていない。

<いじめられた子供の指導とその保護者への対応>

① いじめられた生徒の心情を共感的に理解し支えること

教師は、何よりもいじめられた生徒の話に耳を傾け、つらく苦しい心情を共感的に理解し、

いじめられた生徒の心の支えになっていくことが大切である。

A子は当初、担任に分かってもらえると期待していた。しかし、担任はA子やB子らの双方ともに心理的な距離を置いていたため、担任との心理的な距離は開くばかりで、学校の中で孤立へと追い込まれていった。教師は、いじめられている子供の心情に近づいて指導を進めていくことが大切である。

また、担任はA子の話を聞いてやらず、その一方で、C子とD子の気持ちを代弁している。このことをA子は自分の心情として「不公平である。」と感じており、ますます、担任への不信感を高めている。指導に当たってはこうした生徒の心情に十分配慮することが必要である。

② 解決を急がないこと

担任は、この問題を容易に解決ができると考えていたようである。早期解決のために教師主導で強引に指導を進め、いじめた生徒の心の内面の変容が図られないまま、当初よりいじめた生徒も同席させて指導している。いじめの問題では、目に見える行為は解消しても、問題の解決には長い期間を要することが多い。解決を急がず、いじめられた生徒の心に寄り添っていくことが大切である。

<いじめた子供への指導とその保護者への対応>

本事例はA子を中心とした出来事や人間関係が述べられており、いじめたB子、C子、D子への担任の具体的な指導や保護者への対応についての全容は分からない。A子への担任の指導場面やいじめた生徒の言動を基に、指導上の課題を次のようにとらえた。

① 学校の組織としての情報収集や判断を通じた事実確認をし、複数の教師で指導すること

担任は一人でいじめられたA子と3人のいじめた生徒を指導しているため個別指導が十分にできなかった。複数の教師が分担して双方から事情を聞き、学校の組織としての情報収集や判断等を通して正確な事実確認を図る必要がある。

② 生徒の心情を引き出し、解決の方策を話し合うこと

生徒から事情を聞いて説諭する程度で簡単に問題が解消すると考えている担任には、生徒の心情を引き出すための待ちの姿勢が欠けている。生徒が黙ると、担任はすぐにその心情を代弁しようとしてしまう。そのため、生徒は、自ら口を開かなくても時間が過ぎて、指導が終わるだろうと考えがちである。むしろ、いじめた生徒と個別にじっくりと話をする機会を重ね、心の内面の変容を図っていくことが必要である。

③ 十分な個別指導の後にいじめられた生徒との人間関係を修復するための指導を行うこと

B子、C子、D子への十分な個別指導が行われないうままA子に引き合わせてしまっている。C子は「いじめられていると思っているならそれでいい。」と発言しており、両者の対立を一層深めてしまった。両者を引き合わせるのには、一般的に指導の最後の段階が望ましい。

エ 初期対応とその後の継続的な指導によっていじめが解決した事例（B小学校）

<いじめにかかわった子供>

・いじめられた児童：A子（小学校第5学年） ・いじめた児童：同級生B子ら6人

<いじめの態様>

・無視、からかい、トイレへ閉じ込められる、靴を隠されナイフで切られる

<いじめの発見>

・A子の靴が隠されたりナイフで切られたりしたことから、担任はA子がいじめられていることに気付いた。

<いじめ解決に向けた指導の概略>

○ いじめられた子供の指導とその保護者への対応

・A子は、初め、やけどのあとが痛いと言って保健室に来ていたが、そのうち、学級内で無視、からかい等のいじめがあった場合にも保健室に来るようになった。養護教諭がA子の話し相手になり、心の支えになるとともに、学級担任とも連携を深めていった。

○ いじめた子供の指導とその保護者への対応

- ・A子へのいじめが始まった6月ごろから、B子の顔付きが陰しくなり、担任に反抗的になった。
- ・教員となって数年目の担任は、一人でいじめを解決することは難しいと考え、気心の知れた教師に相談を持ち掛け、約10人の教師が担任を支援することになった。
- ・担任はすぐに、学級の児童全員に面談を行うことにした。そして、いじめた児童には、面談の中で自分が行った行為に気付かせていくようにした。面談の結果、B子を除く5人からは「嫌がることを言った。」「靴を隠した。」「いじめはもうやめたい。」などと、いじめを認める発言や反省の声が聞かれるようになった。
- ・また、いじめを行った児童を中心に、一人一人の児童への声掛けを多くしていった。その結果、教師と児童との信頼関係が徐々に回復し、児童たちは落ち着きを取り戻していった。
- ・その他、日ごろから実施していた児童の日記を発展させ、親子と担任の交換日記として実施した。交換日記には父親の参加も促し、6月から3か月間実施した。
- ・B子に対しては、特に、担任からの積極的なかわり、多くの教師による声掛け、交換日記等を通して、自分の内面を見つめさせるようにしていった。その結果、B子は、日記に6月ごろのいじめは自分が中心に行ったことを記述するようになった。
- ・このような、担任を中心とする教師によるB子への働き掛けを通して、B子もA子へのいじめをやめた。
- ・2学期には、いじめた児童の保護者を学校に呼んで、いじめの事実を説明した。B子を除く5人の母親は来校し、担任からの話を聞いて、「うちの子がそういうことをしたんですか。」とショックを受けていた。
- ・B子の母親は来校せず、担任は電話でいじめの事実を伝えた。母親からは、「そうですか。分かりました。」という言葉があった。

<いじめが解決した原因として考えられること>

- ① 日ごろから教育相談の事例研究を行う等、児童理解を深める研修を行っていた。そのため、日常的に子供に声掛けをする姿勢が、教師にあった。
- ② いじめを行った児童だけでなく全員に面談を行うことにより、児童が自分自身を見つめ直すきっかけになった。また、いじめをなくす学級としてのまとまりができてきた。
- ③ 交換日記を通して親子の触れ合いの機会を増やすようにしたため、親が子供の考えや行動を知ることができるようになった。また、学校と保護者が連携した指導が可能になった。

<残された課題>

- ・B子を中心とするいじめた児童6人の保護者には、すぐに、いじめについての連絡はせず、2学期になってから学校に保護者を呼んだため、迅速な対応とはならなかった。
- ・いじめへの対応を、担任を中心とした気心の知れた教師だけで行ったため、教師全体が共通理解を図りながら進める校内指導体制とはならなかった。

オ 早期発見とその後の指導によっていじめが解決した事例（C中学校）

<いじめにかかわった子供>

- ・いじめられた生徒：A子（中学校第1学年）
- ・いじめた生徒：同級生B, C, D子

<いじめの態様>

- ・無視, 仲間外れ

<いじめの発見>

- ・学級担任で部活動の顧問でもある教師が、普段は部活動に意欲的に参加しているA子がいないの気付いた。教師はすぐにA子の家に行き、いじめを受けていることを知った。
- ・普段は仲の良い4人で期末テストの勉強を一緒にすることになっていたが、A子がC, D子を仲間外れにする態度をとったことから、リーダー格のC子が他の2人にA子が無視することを持ち掛け、B, D子がこれに従った。やっているうちにやめられなくなって長期間続くことになった。

<いじめ解決に向けた指導の概略>

○ いじめられた子供の指導とその保護者への対応

- ・いじめを発見した日の翌日、A子にはこれ以上自分の非を自分で責めなくてよいことや心配なことがあったら相談に来よう話す。
- ・A子に他の3人に指導している事実や内容を話し、しばらく様子を見守る。
- ・無視はやみ、A子からの訴えもない。
- ・授業以外の掃除、部活動などあらゆる機会を通してそれとなく声を掛けたり仕事を一緒にしたりして、これまで以上に関係生徒とかかわりをもつようにした。
- ・A子が泣いて帰ったその日のうちに家庭を訪問した。保護者が「学校は何をやってんだ。いじめた生徒を連れてきて謝らせろ。」と対応の不満を言う。担任は対応の不備を詫び、きちんと対応しその結果を逐次報告に来ると約束して学校に戻る。
- ・A子の家を数回訪問して経過を報告し、家での様子などを聞く。泣いたりすることはなくなったとの報告を電話で受けて家庭訪問をやめる。

○ いじめた子供の指導とその保護者への対応

- ・A子に指導した日、いじめていた3人には無視をすぐやめること、回復への道を一緒に考えようと説く。しかし、リーダー格のC子はA子が悪いと繰り返した。
- ・職員会議で経過を報告し、学年の協力や他の教師の情報提供を求めた。

<いじめを解決できた原因として考えられること>

- ① 担任が部活動に来ないA子の様子に気づき、すばやくその原因を突き止めようとした。
- ② 担任が話している限りにおいては両者になんとかしなければならぬという思いが読み取れ、いじめを解消した上で時間をかけて指導し、様子を注意深く見守っている。
- ③ 担任以外の教師からの情報提供を求めて観察を細かくしている。
- ④ 早期に対応し、それほど大げさにしないで、まず4人の関係の修復に努めた。

<残された課題>

- ・共同作業の場では教師も共に作業しながらA子に対するB子らのかかわり方を見守る。

カ 学校の組織的対応によっていじめが解消した事例（D中学校）

<いじめにかかわった子供>

・いじめられた生徒：A男（中学校第2学年） ・いじめた生徒：同級生B男ら7人

<いじめの態様>

・「ジャンケンパンチ」という遊びにより腕へパンチの集中攻撃を受ける。

<いじめの発見>

- ・母親が風邪をひいた子供を医者連れていった。診察のとき、上腕部にひどいあざを発見した母親が、驚き担任に連絡した。
- ・最初は、ジャンケンで勝った者が負けた者にパンチするという「ルール」で始まった遊びが、次第にジャンケンでA男が勝っても、A男が負けるまでジャンケンを続け、グループの他の生徒からのパンチがA男に集中し、上腕部にひどいあざができた。

<いじめ解決に向けての指導の概略>

○ いじめられた子供の指導とその保護者への対応

- ・A男から事情を聞いた担任は、直ちに学年の生活指導担当者と学年主任に母親からの連絡と、A男から聞いた結果を報告した。

○ いじめた子供の指導とその保護者への対応

- ・学年会では、本件もいじめの可能性があると共通理解した。また、事情を聴取するときにかかわった生徒たちにA男を見下す等の気持ちが無かったかを確認することとした。
- ・学年教師で分担して個別にジャンケンパンチに加わっていた生徒から事情を聞いた。生徒の上腕部を確認したが、あざのある者は一人もいなかった。生徒の話から、B男がかなりの数、A男にパンチしていたことが分かった。
- ・周囲の生徒から話を聞くと、B男は頻りにA男を後ろからつつく、蹴る、寄ってきて絡みつくなどしていたことが分かった。
- ・個別の指導の後、帰宅したら自分で今回のことを保護者に話すように指導し、後日確認した。

<いじめを解決できた原因として考えられること>

- ① 担任はA男の保護者との連絡内容に迅速に対応した。
- ② 担任は学校としての組織的な対応を重視した。そのことがA男の保護者が学校の指導に理解を示す一つの大きな要因となっている。
- ③ 学年、学校体制として、日ごろより教師が問題を一人で抱え込まないで組織で指導や対応に当たってきた。
- ④ A男とその保護者及び担任との人間関係は日ごろから良好で、相談的な関係を持ち続けてきた。

<残された課題>

- ・B男をはじめ一人一人の生徒のいじめへのかかわりに差があるのに、学校として7人の生徒に一律の指導で臨んだことに対して、担任や親の一部から疑問が出された。
- ・A男へのいじめは解消したが、B男との間に心情面でしこりが残っている。今後も学年の教師等から情報を収集したり、折に触れ両者に声を掛けたりしながら長期的に見守る。

キ いじめられている子供の保護者の期待にこたえられなかった事例（E中学校）

<いじめにかかわった子供>

・いじめられた生徒：A男（中学校第1学年から第2学年） ・いじめた生徒：同級生多数

<いじめの態様>

・悪口、非難、いやがらせ

<いじめの発見>

・中学校第1学年のとき、体育大会の組体操の練習中、形を維持できず、友人から非難され、学校を休んだ。

<いじめ解決に向けての指導の概略>

○ いじめられた子供の指導とその保護者への対応

- ・A男が学校を休んだので担任が家庭訪問した。その際「いじめられる側にも責任がある」との担任の発言に対して、保護者が態度を硬化させた。
- ・生徒間だけでなく教師間にも、「あいつはマザコンだ。」とのうわさが広がった。
- ・A男のかばんの中に、ある生徒から「いつまでも母親にベタベタするな。」と書いた手紙を入れられ、それが母親の目にふれた。
- ・校長、担任、両親の三者面談を実施したが、大きな成果は得られなかった。
- ・中学2年生になりクラス替えがあり、担任も替わった。
- ・友人を家に呼びファミコン遊びをする。遊ばせてあげるという態度であり、「次はお前だ。」 「君にはやらせてあげない。」などと言った。
- ・A男の自転車が盗まれて壊された。警察に被害届を出し、学校にも訴えた。学校でも調べたが、だれがやったか分からなかったため、保護者も本人も学校に不信感をもった。
- ・このころから不登校が始まった。
- ・2学期以降は通級学級に通っている。登下校時間も入り口も別なため、今のところ、いじめられている様子はない。

○ いじめた子供の指導とその保護者への対応

・教育相談員からの情報なので、いじめた側については不明である。

<いじめを解決できなかった原因として考えられること>

- ① 教師間に、「いじめは決して許されない行為である。」との認識が不足している。教師の不用意な発言や対応がいじめを助長したと言える。「いじめられる側・・・」の発言もさることながら、組体操の位置にも配慮が必要であった。
- ② 三者面談は、保護者の学校への不信感を取り去る絶好の機会であった。これを逃したことが、以後の対応を一層難しくしたものと思われる。

<残された課題>

- ・教師が、まず、いじめられている生徒及び保護者の立場に立ち対応することが大切である。
- ・保護者との話し合いでは、学校として、できることとできないことを明らかにする必要がある。

ク いじめた子供がいじめを認めず解決できなかった事例（F中学校）

<いじめにかかわった子供>

- ・いじめられた生徒：A子（中学校第2学年）
- ・いじめた生徒：同級生B子，他6人

<いじめの態様>

- ・仲間外れ，無視

<いじめの発見>

- ・A子の様子の変化（すぐれない顔色，伏目がち，欠席）に担任が気付いた。
- ・学級の生徒に聞き出し，いじめられていることが分かった。

<いじめ解決に向けての指導の概略>

○ いじめられた子供の指導とその保護者への対応

- ・担任はA子の家庭訪問をし，事実を聞き出したところ，A子が約束を破って他のグループと付き合ったことに対する仕返しとして仲間外れにされたり無視されたりしていることが分かった。担任は事実を母親に話した。

○ いじめた子供の指導とその保護者への対応

- ・道徳や学級の指導の時間に差別の事例や人権尊重の大切さについて学級全体に指導した。
- ・担任は自分の体験談など心の問題を話題にし，人の過ちを許す心の広さなどについて繰り返し指導した。
- ・そのうち，B子は自分のことだと気づき，それらの話をやめるように担任に要望した。
- ・担任はA子の気持ちをB子に伝えたが，B子は「悪いのは裏切ったA子の方で自分たちは悪くない。謝っても許さない。」と言い，泣いて家に帰った。
- ・担任は生活指導主任と一緒にいじめの中心的存在のB子への指導をしたが，また泣いて家に帰った。泣いて帰ったB子は「先生たちが寄ってたかって自分をいじめる。」と母親に訴えた。そのことでB子の母親が学校やA子の家に電話をかけ，学校やA子を責めた。
- ・学校がA子とB子の保護者の仲立ちをしようとしたがB子の母親から拒否された。
- ・その後もB子はA子を見捨てることをやめようとはしなかったが，A子の家庭から「冬休み明けには冷静になるだろうから。」といじめの指導の中止の申し出があった。そのため，担任や生活指導主任は冷却期間を置くという意味でB子への指導を控えた。
- ・B子のA子への無視は続き，A子は身体的不調を訴え登校できなくなった。
- ・A子が転校したことによってB子らのいじめが消滅した。

<いじめを解決できなかった原因として考えられること>

- ① 担任はA子へのいじめを知ったとき，熱心に学級全体に指導をしたが，B子やいじめている生徒たちへの指導は，直接的で迅速な個別指導ではなかったためいじめた生徒には効果がなく，逆に反感を買ってしまった。
- ② いじめた生徒が自分の行為を正当化していることに対する指導が十分ではなかった。
- ③ 担任と生活指導主任がB子の指導をしたが，学校の組織としての対応がなされなかった。

<残された課題>

- ・B子やいじめている生徒たちはA子を見捨てるという認識がなく，自分たちがA子への仕返しとして当然のことをしていると考えている。いじめの行為を止められなかった。
- ・いじめた生徒に対していじめへの認識や規範意識を育てる内面への指導ができなかった。
- ・生活指導主任とは連携して指導できたが，学校として対応するような組織体制がなかった。
- ・いじめた生徒の保護者が興奮し，話し合いにならなかったため対応が深まらなかった。

ケ 学校の組織的対応でいじめが解決した事例（G高等学校）

<いじめにかかわった子供>

・いじめられた生徒：A男（高等学校第2学年） ・いじめた生徒：同級生B男，他3人

<いじめの態様>

・プールに突き落とされる，殴るなどの暴力を受ける，プロレスごっこ

<いじめの発見>

・けがをして下校したA男の母親が，子供のけがの様子を撮った写真を持って来校した。また，ずぶぬれになって帰宅するなどの子供の不自然な学校生活の様子を校長に話したことから明らかになった。

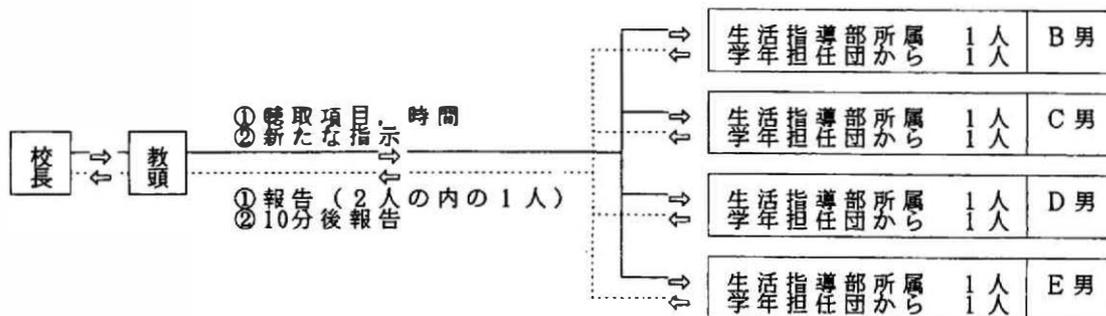
<いじめ解決に向けての指導の概略>

○ いじめられた子供の指導とその保護者への対応

・A男を呼び出して事情の聞き取りを行うとともに，その後もいじめがあったときは報告するように指導した。

○ いじめた子供の指導とその保護者への対応

- ・直ちに，生活指導部と学年担任がそれぞれ1人ずつ組んだチームを4組編成し，いじめた4人の生徒を個別に，同時に別室で事情の聞き取りをした。
- ・事情の聞き取りに当たっては，先ず教頭を中心に事情の聞き取りについての内容と時間を決めた後，各部屋に行って事情を聞き取り，所定の時間が経過した後，教師2人の内の1人が教頭まで，聞き取った内容の報告に来ることにした。
- ・教頭はこの時点での食い違い等についての新たな指示を出し，再度，10分後に報告に来ることとした。
- ・統一した事実が浮かび上がった後，なぜこのようなことをしたのかなどの心理面について聞き取り，B男たちにいじめであることの自覚をもたせるようにした。



・保護者に連絡したところ，4人の内の2人の父親は，殴ったのは悪いということで，直ちにA男宅に子供とともに謝罪に行った。残りの2人の父親は，学校の指導で謝罪することとなった。

<いじめを解決できた原因として考えられること>

- ① 校長が教育相談に関する問題に造詣が深く，母親の訴えの内容から，迅速にいじめ問題として対応ができた。
- ② 教頭を中心とした校内体制が確立しており，生活指導部と学年担任との連携が機能し，直ちに事実の確認ができた。
- ③ 毅然たる態度で生徒の指導に臨んだ。

<残された課題>

- ・いじめられたA男の心の痛みやつらさを受け止め，A男がもっている回復力を丁寧に支えるよう援助する。
- ・いじめた生徒が置かれている状況を理解し，いじめの行為に至った生徒の課題を明らかにして指導を継続する必要がある。

まとめ

前述の事例Ⅰ（p. 135）、Ⅱ（p. 139）、事例ウ～ケ（p. 144～152）を分析した結果に、第2章の事例の分析の結果を加えて考察し、「いじめられている子供の指導とその保護者への対応」と「いじめた子供、グループへの指導とその保護者への対応」について以下のような知見を得た。

(1) いじめられている子供の指導とその保護者への対応

① 早期発見に努めること

教師は常に「どの学校にもいじめはある。」との認識をもち、日常的に注意深く子供に目を向け、いじめを早期に発見することが重要である。

そのためには、欠席や服装の乱れなど生活指導上の問題も、いじめの兆候ではないかとらえたり、授業の抜け出しや怠学、授業妨害、器物の破損などの問題行動に対しても、その裏にいじめがあるかも知れないという認識で対応したりすることが大切である。また、教師は授業以外にも、休み時間、掃除、部活動等のあらゆる機会を通して、児童・生徒とかわりをもつことが必要である。

いじめを早期に発見する方法の一つとして、いじめに関する情報を集約・集積する方法が挙げられる。例えば、子供の学校内外の生活の実態についてアンケート調査を実施する方法や【表1】No.1（p. 128）のいじめのサインの例の一覧表を活用して、子供の様子を記録する方法がある。

また、いじめに関する認識をもつためには、教育相談の事例研究、児童・生徒理解を深める研修等を校内で行い、子供を理解する力量を高めることが大切である。なお、校内研修を効果的に行う手法として、132ページで述べた因子分析がある。

② いじめられている子供や保護者の苦しみを深く理解すること

いじめられている子供や保護者の苦悩は計り知れないものがある。したがって、教師は、「いじめは絶対に許されない行為である。」という認識をもち、いじめられた子供や保護者の言い分を十分に聞き、いじめ解決に学校が真剣に取り組む姿勢を示すことが大切である。その際、落ち着いて話すことのできる教育相談室などで個別に対応することや、いじめられた子供とその保護者から心理的距離をおかないような対応をすることが大切である。

また、いじめられた子供の身の安全確保を最優先にして対応し、その子供を絶対に一人きりにしないことや表面的にいじめが解決したと見られても、交換日記や電話等により、子供の心をいやすような対応を続けることが大切である。

さらに、いじめについては関係している子供だけの問題とせず、学級での話合いや子供との面談を実施し、いじめられた子供やその保護者の心の苦しみを子供たちが理解できるような手だてを講じる必要がある。

③ 学校として組織的に対応すること

教師は一人ですることの限界を知り、組織を生かし、情報収集、対応策の検討・実施など、学校として複数の教師と共に組織的に対応することが大切である。

そのために学校は、日ごろより、教頭を中心として校内体制を確立しておき、生活指導部と

学年、学校とPTA等との連携を機能させ、教育委員会のパンフレットを用いた研修会や関係諸機関との情報交換会などを行ったり、保護者会の欠席者には個別に資料を送ったりするなどして、日ごろから情報の集積、交換をする組織を確立しておく必要がある。

(2) いじめた子供、グループへの指導とその保護者への対応

① いじめられた子供の身になっていじめを考え、事実をきちんと調査していじめた子供の指導に当たること

いじめられている子供の立場に立っていじめの事実を調査していなかったり、問題行動の処理に追われ、個別的な調査や指導に手が回らなかったりしたために、いじめた子供への指導が不十分に終わり、いじめを深刻化・長期化させている。

いじめた子供の指導に先立ち、まず、いじめられている子供からいじめの行為の事実を聞き出し、その根拠や状況を詳しくとらえる必要がある。また、いじめられていると思われる子供がいじめを否定した場合でも周囲の状況を調査したり、他の子供たちからも聞き取ったりして事実を把握することが大切である。

そのためには、例えば【表1】No.2 (p. 129)を活用し、いじている子供や周囲の子供からの情報を収集し、きめ細かに記録を集積することがいじめの発見に役立つ。

② 教師がいじめについて「絶対に許されない行為である」との認識をもち、毅然たる態度で子供に接すること

いじめた子供へのその場限りの説諭や謝罪をさせる指導では、いじめは解決しない。また、いじめの行為を教師が毅然とした態度で制止できないといじめを継続させる原因となる。

いじめを発見したときは、まず、いじめの行為をやめさせることに主眼を置くことが必要である。いじめを否定する子供にはその行為を事実をもとに客観的に認識させ、根拠を示して指導に当たる必要がある。その際、いじめた子供の内面に迫る指導が大切であり、その指導は長期にわたり困難な点が多いが、粘り強く実践することが大切である。

また、相手に原因があるから自分は正当であると主張する子供の理論に対しては、毅然とした態度で指導しなければならないが、子供の人間性を否定することのないように配慮することが大切である。

③ 遊びや問題行動の中にいじめがあるのではないかという認識で指導すること

いじめはグループでの遊びの中に潜んでいることが多い。例えば、休み時間のふざけ合いやゲームの様子には気を配り、遊びが過激になっていないか、特定の子供が攻撃されていないか、子供の言葉の中に命令や指示がないかなど細かな観察を通して日常の子供の遊びの様子を常に把握しておく必要がある。

さらに、グループの問題行動は学校外にも現れることから、家庭、地域社会からの情報を広く集める必要がある。

④ 具体的で迅速な組織的対応をすること

いじめた子供への指導でいじめの解決に成果のあった学校では、いじめではないかという校長の判断が早く、いじめた子供への指導が迅速に行われている。教師の役割を明らかにし、数人のいじめた子供の指導を一斉にする、時間を区切って教師が連絡し合い再び指導を開始する

など教師間の連携が見られる。

教師は学級のいじめについて一人で抱え込まず、学年会、生活指導部会、職員会議等で子供の問題行為や気に掛かる子供の指導について話題にする。学校は、いじめではないかという判断をしたときには、本節の6「いじめ解決への教師の行動」(p.169～)を参考にして、指導体制を確立しておくことが大切である。

⑤ 保護者へいじめの行為の事実を伝え、子供を共に教育する姿勢を示すこと

教師がいじめた子供の保護者への対応が遠慮がちだったり、保護者会を開いても問題行動の実態の報告にとどまったりすると、保護者は自分の子供に小言を言ったりしっ責したりする程度の指導になり、いじめ解決への効果は薄い。保護者が自分の子供の学校等でのいじめ行為について冷静に受け止めた事例では、学校と協力していじめた子供への指導が効果を上げている。

教師は、保護者にいじめの行為の事実や学校が対応したことを伝え、協力を依頼することが大切である。その場合、教師は、いじめた子供や保護者を責めていると感じられるような話し方にならないよう配慮し、子供の人格の健全な育成を願っていることが伝わるようにすることが最も大切である。

また、事実に対する親の意見を引き出すことや保護者の相談相手になること、相手の言い分に耳を傾けること、子供のよさを見つけ、その伸長を共に考えることなどに留意して保護者とじっくり話し合うことも大切である。

さらに、自分の子供の正当性を主張し、いじめられた方にも非があるという発言をする保護者に対しては、「いじめの行為が許されないことである。」ことを根気よく啓発し続ける必要がある。

4 学校間の相互協力、地域社会とのネットワークの構築

平成7年10月末現在、全国の警察に寄せられたいじめに関する相談では、「学校外での事件が目立っており、実態がつかみにくい」「発生場所は学校外(50.4%)が学校内(49.6%)を上回っている」などの結果が見られる。

事例Ⅰ、事例Ⅱにおいても、学校外での教師には見えにくい陰惨ないじめの状況が報告されている。そこで、このようないじめの見えにくい現状を克服するため、ここでは、学校間の相互協力及び地域社会とのネットワークの構築の在り方に焦点を当て、いじめ解決を目指す方途を考察することにする。

(ここでいう“ネットワーク”とは、いじめ解決に当たって必要な学校間、さらに学校と地域社会とが相互に連携する体制を示す。)

(1) いじめ解決を目指す小学校・中学校間の情報収集のための体制づくり

各公立学校における望ましい学校間の連携の在り方について、東京都においては、「学校評価基準」の評価項目の中に示されている。すなわち「各学校の連携」の項目の中で、「(7)児童・生徒の実態把握、(イ)連携への教職員の共通理解の推進、(ロ)相互協力への具体的取組みの必要性」などが示され、連携を図る上での明確な見直しの基準が示されている。

事例Ⅳ(p.30)に紹介されている例は、小学校から中学校へと継続されているいじめである。中学校においては、学校間の生徒同士によるいじめをはじめ、様々な問題行動が見られる。いじめに見られる問題行動の特徴として、いじめの事実そのものが教師や親にとって見えにくいものになっていて早期発見・早期指導が難しくなっている点がある。

ア 学校間の情報収集と体制づくり

いじめの実態が見えにくい理由の一つに情報不足がある。したがって、いじめの中に見られるゆがんだ友達関係や広域化した子供の行動の実態把握を適切に行うためには、常日ごろから学校間の情報交換が欠かせない。

学校間の相互連携・協力にかかわって、公立幼稚園・小学校・中学校・高等学校の教師 455人を対象に都立教育研究所が実施した調査Cの結果【表5】によれば、「連携を図っていない」の割合（52.9%）が、「連携を図っている」（47.1%）の割合を上回っている。このことから、今後以下に示す視点から、学校間の一層の連携を図る必要があると考える。

【表5 〔問い〕いじめ解消に向けて学校間の連携を図っているか】

| | | | | | |
|---------|-------|-------|----------|-------|-------|
| 十分図っている | 6.4% | 合計 | 十分図っていない | 33.8% | 合計 |
| 図っている | 40.7% | 47.1% | 図っていない | 19.1% | 52.9% |

(ア) 小・中学校間等で効果的に情報収集を行う

事例IV (p. 30)でも指摘されている小学校から中学校へ継続されたいじめの状況を考えると、学校間の情報交換・交流は不可欠である。

小学校から中学校へといじめの継続の現状が報告されていることから、小・中学校間等の連携を密にし、いじめ発生の原因、様相、状況を的確に把握するとともに、学区を越えた行動の広域化に対処するために、以下①～③に示す内容等を参考に、他学区との協議会の開催や互いの協力による校外指導の実施などを積極的に進める。

- ① 協議をする際には、いじめの行為を時系列で整理した参考となる事例やいじめの側（加害者）、いじめられる側（被害者）、いじめを面白がって見ていたり、はやしたてたりする側（観衆）、いじめを見て見ぬふりをする側（傍観者）という視点から整理した資料を基に協議を進める。
- ② 校種を越えた生活指導担当者同士による定期的な連絡会の開催、青少年問題協議会や家庭裁判所、警察等関係諸機関の主催する生活指導連絡協議会等で、子供たちの行動圏について情報交換するなど、広域にわたる行動の把握に努める。
- ③ PTAや学年委員会、保護者会などで得られた情報を学校間で共有する。

(イ) いじめ解決のための体制づくり

調査Cの中で、「いじめ防止・解消に向けた学校間の連携を図る具体的な窓口」についての回答では、例えば、都内のある地区の小学校、中学校から次のような具体的な組織名が挙げられた。

- ・生活指導主任会 ・生活指導連絡協議会 ・校（園）長会、教頭会、各主任会
- ・小・中生活指導連絡会 ・小・中連絡協議会 ・中・高連絡協議会
- ・高校生活指導連絡協議会 ・教育相談部会 ・学校保健研究協議会
- ・学校警察連絡会 など

しかし、協議会によっては企画運営そのものが形骸化してきているとの指摘もなされていることから、日ごろから既存の各協議会等の一層の活性化を図り、本来の機能が十分発揮されるよう、以下の点から改善を加える。

いじめについては、小学校と中学校の間では指導上の対応に違いが見られるとの指摘がある。そこで、小学校と中学校の教職員同士の情報の交換・交流ができるよう①～⑦に示したような

視点から、連携した指導をする。

- ① 発達段階で身に付けていくべき基本的な生活習慣やそれに応じた指導の在り方などの視点を基本に、小・中学校での継続的、系統的な指導の在り方を明確にする。
- ② 校種を越えて、教師はいじめの解消を自己の課題として真摯に受け止め、課題意識をもって協同して取り組む姿勢をもつ。
- ③ いじめの実態があり、校種を越えて情報収集や協議が必要なときは、すぐに連絡会を開くことができるよう、通常から小・中学校間の主任会などの定期的な打合せ会をもっておく。
- ④ 小・中学校間の教科指導にかかわる分科会、生活指導等の分掌上の分科会を共催するなどの工夫により、共通認識に立った指導上の連携のもとに子供の指導を行う。
- ⑤ 小学校、中学校という校種を越え、学区を拡大して子供を育成する組織の改善を図るとともに、小・中学校合同の生活指導主任会を地域ごとに開催したり、幼稚園や高等学校を含めた校（園）長会を定期的で開催するなど組織体制の改善を積極的に行う。
- ⑥ 複数の小学校、中学校の児童会や生徒会の交流、複数の学区にまたがる小・中学校間の奉仕活動など、学区を越えた様々な活動を行う工夫、さらに、隣接する公立幼稚園・小学校・中学校・高等学校との間で、人間としての生き方などにかかわる研究協議を進めるなどの工夫や交流を通して、継続的な指導を行う。
- ⑦ これまで公立幼稚園・小学校・中学校・高等学校間の一貫した縦の情報交換や協議の場があまりもたれていないことから、同じ学区内にあるこれら学校間の縦の情報交換の場を設定し、いじめなど焦点化した課題にかかわる協議を行う。

(2) いじめ解決のための学校と地域社会とのネットワークの構築

子供の生活の基盤は学校や地域社会にある。そのため地域社会での生活の様々な状況は、子供たちの学校生活の中にも現れることが多いと考える。したがって、いじめ解消を目指す指導を効果的かつ有効なものとするためには、地域社会からの情報が速やかに学校に入る組織体制が求められる。

ア 学校と地域社会とのネットワークの現状－アンケート結果より－

調査Cによると、「あなたの学校は、保護者や地域住民と連携を図っていると思いますか」という問いに、「十分図っている」「図っている」を合わせると76.5%になっている。一方、地域対象のアンケート調査では、56.0%が「あまりうまく連携していない」と答えている。その中で、地域社会との連携の場に、「管理職だけでなく、忙しいとは思いますが先生方にも参加してもらい連携を図ることが必要」との意見が聞かれる。このことは、地域社会との連携を図っているが、そのかわりが十分ではなく、一層の努力が必要であることを示している。

また、学校対象の上記のアンケート調査によれば、「いじめ防止・解消に向けた地域との連携を図る具体的な窓口」について回答してもらったところ、地区によっては名称上の違いはあるものの、次のような組織名が挙げられた。

- ・地域教育懇談会
- ・地域教育活動
- ・地域のPTA懇談会
- ・地区委員会
- ・学童クラブ（学童保育所（以下、学童クラブ））など

一方、地域社会に対しての調査結果から見られる「具体的な窓口」としては、

- ・地区委員会
- ・地域懇談会
- ・PTA地区別懇談会

などであり、学校対象のアンケート結果とほぼ同じ内容が示されている。

ところで、総理府が実施した「少年非行問題に関する世論調査」の中で、いじめ問題の有効

な解決策を二つまで聞いたところ、【表6】で示したような内容が報告されている。

【表6 「問い」いじめ問題の有効な解決策は】

| | |
|---|-------|
| 「家庭でのしつけや教育を充実させる」 | 54.1% |
| 「道徳教育や生徒指導をするなど、学校がいじめへの取組みを強化する」 | 45.9% |
| 「家庭・学校教育・警察など関係機関の連携を強化する」 | 37.4% |
| 「地域での健全育成活動を活発にする」 | 22.3% |

また、20歳未満の子供がいる人に、「自分の子供がいじめにあった場合はどうするか」と尋ねたところ、複数回答ではあるが、「学校（教師）に相談する」は、76%という結果が出た。すなわち、4人に3人が「学校に相談する」と答えている。

さらに、平成7年6月、（社）日本PTA全国協議会が全国の公立小・中学校PTA組織のほぼ1割の親を対象に行った意識調査で、「教育に対する親の意識」の「いじめ問題」に関する調査結果では、「いじめを発見したとき、どんな対応をとるか」という問いに、約70%強の親が学校または教師にその対応を委ねると回答している。

したがって、日常からいじめ問題への対応については、地域内の子供や家庭、さらに地域社会と学校が主体的、積極的にかかわりをもつとともに、前述した具体的な窓口とのネットワークの構築を図る必要がある。

イ 事例から学ぶ連携の求め方

学校と地域社会とのネットワークの現状に関するアンケート結果の中に示された「具体的な窓口」の一つとして、「学童クラブ」が挙げられている。また、事例Ⅲ(p. 33)では、学校内でのいじめは学校外においても継続して行われていて、その具体的な場所として学童クラブの場を挙げている。このような指摘があることから、ここでは、E区の現状を参考に、地域社会の中での学校との連携という視点から、学童クラブと学校の連携の在り方について述べることにする。

一般的に学童クラブでは、おおむね小学校1年生から3年生を対象に放課後に異年齢集団で保育を行う。その中で子供たちは自分から進んで役割を担い、様々な活動を行っている。E区では、基本的な生活習慣を身に付ける、縦割り保育を重視し集団としての成長を図る、思いやりの気持ちを育てる、などの保育目標を設定し、行政を中心に学童クラブが積極的になされている。

しかし、家庭状況の多様化、いじめ、不登校問題などが複雑に交差して、子供への問題状況を生み出している場合が少なくない指摘している。同区の学童クラブの報告によると、幼児期に身に付けておくべき基本的な生活習慣が十分ではない、一人遊びの仕方が違ってきている。したがって、学童クラブも放課後の児童へのこれまでの指導だけでは今や十分に機能していかなくなったという報告がある。また、異年齢間での交わりやかかわりが十分でないこともあり、自分より年齢が下の子供へのいじわるやいじめが見られ、指導に困難をきたしている状況が見られるとしている。平成5年度東京都福祉局総務部の「福祉基礎調査報告書」によれば、学童クラブについての最大の不満は何かの問いに、全体の6.1%が「いじめがあること」と回答している。さらにその6.1%のうち、4.1%が最も困っていることとしていじめを挙げていることから、学童クラブに見られるいじめへの対応が強く求められていると考えてよい。

学童クラブと学校は、子供の側から考えれば連続した生活体験の場である。したがって、い

じめについてもその連続性があると指摘されていることから、学童クラブを教育の一つという大きな枠の中でとらえ、援助を行うことが必要である。

E区での事例を、子供の望ましい成長などの視点からみると、学校と学童クラブの連携が望ましい。いじめ、いじめられの様相が固定化されるという特徴があることから、学校の学級担任や生活指導担当教員が学童クラブの職員と問題解決にかかわる連携を行うなど、指導の場の違いを乗り越え交流を行うことが求められる。

ウ 地域社会とのネットワーク構築の具体的方策の事例－「教育モニター制度」を通して－
子供を取り巻く地域の環境の変化、自然環境の後退等は、子供の遊び場や遊び方に影響を与え、一人遊びや特定の仲間としか遊べない子供をつくりだしている。その結果、子供たちは他の人とのかかわりを十分考えられないまま成長している傾向が多く見られる。また、子供の育成にかかわる地域の諸団体及び関係諸機関相互の連携が、必ずしも十分ではないために、必要な情報の共有化が行われにくく、地域の連帯感が希薄になる傾向もあり、我が子と同じように、他の子供にも関心を向けることが少なくなっている。そのため、保護者以外の地域の人々から声を掛けられたり、温かくかつ厳しい目を注がれたりする機会が減少してきた。

したがって、【表6】総理府の調査結果(p.158)や調査Cの結果を含めて考えると、以下のような姿勢で改善を図る必要がある。

- ① 学校から見た地域社会との連携の現状と、地域社会から見た学校との連携の実態とでは隔たりが見られることから、学校の主体的かつ積極的なかかわり方が一層重視される。
- ② いじめを解決するには、学校が地域社会へのはたらきかけにイニシアティブを発揮して、地域懇談会など連携の有効な窓口として指摘された既存の場での協議を進める。
- ③ 生徒が集まる店や様々な場所から定期的に情報を入手し、その情報から「子供たちの縦・横の人間関係や生活の状況」を把握する。
- ④ ①～③を通して、子供たちの行動の「地域的な広がり」を把握する。

このように、学校が地域社会との連携を深め、かつ地域社会とのネットワークを築くため、様々な工夫・改善が求められるが、ここでは有効かつ現在実践されているネットワーク構築のための「教育モニター制度」をC区やH市の例から紹介する。この事業の目的はおおむね次のようにまとめられる。

- ① 学校、家庭、地域社会が一体となって、青少年の非行化を防止し、健全育成を図る。〔健全育成の充実〕
- ② 地域の子供の善行等の情報把握及び問題行動の早期発見、早期指導を通して、健全育成の充実を図る。〔健全育成の充実〕
- ③ 地域による学校教育の理解を一層図るため、学校、家庭、地域社会の相互の情報交換を通して、地域に開かれた学校づくりを行う。〔地域に開かれた学校づくりの推進〕
- ④ 教職員の指導や子供の活動の状況、PTA活動の様子など学校教育の実態について保護者や地域社会の正しい理解を図り教育活動の活性化を行う。〔共通理解に立った教育の推進〕
事業内容の概要は次のとおりである。
- ① 教育モニターを委嘱する（保護者、地域の諸団体や人々の中から選出）。
- ② 教育モニターの資質向上を図るため、研修会や講演会を実施する。
- ③ モニターをいくつかの地域に分けて、各地区ごとに年間2～3回の協議会を実施し、情報交換を行う。
- ④ モニターからの情報内容、講演会、研修会、協議会などの情報を広報活動を通して学校や

地域社会に知らせる など。

子供たちの問題行動が広域化、陰湿化、集団化、長期化などの傾向が見られるようになればなるほど、「教育モニター制度」の導入が有効と考える。学校や保護者には見えにくい子供たちの状況を、このような情報入手の組織や機能を十分活用し、すべての子供たちが安心して学校生活を送れるよう、学校、保護者、地域社会の積極的なかわりを進めていくことが重要となる。

エ 「教育モニター制度」を検討するための視点

C区やH市における各モニターから次のような意見が出されている。

- ① モニターになったことで、子供たちとクラス、部活動、先生の状況について何度か話を聞き、有意義だった。
- ② 他校との生徒に比べて、素直な生徒の様子が見られる。
- ③ 自転車通学者で左右を確認せず、飛び出す生徒が多い。一時停止の指導をきちんとしてほしい。
- ④ 部活動の再登校時、途中まで自転車に乗っていく生徒を見掛けたことがあるが、いいのだろうか。
- ⑤ ゲームセンターで夜遅くまで遊んでいる。
- ⑥ 屋上から地上に向かって物を投げ付けるのを見掛けた。
- ⑦ 小・中学生とも、金銭感覚が大人のそれと大分ずれている。
- ⑧ 10時過ぎにコンビニに中学生か高校生が入っている。だんだんに夜遊びが平気になり、だらけていく下地ができていく心配があるように思う。
- ⑨ いろいろな子供がいるように、いろいろな親や家庭がある。最近感じることだが、両極端の人が多いような気がする。大変熱心に子育てをし地域活動をする人と、全く無関心の人がいる。家庭・学校・地域社会のコミュニケーションがもっと必要だと思う。
- ⑩ モニターから出た意見は全員で話し合うほうがよいので、モニター会議の回数を検討してほしい。
- ⑪ 事業推進にかかわって、一部の人にだけ負担がかかっている。

この「教育モニター制度」を導入しているC区立中学校の現状と課題の例として、【表7】に示す点が指摘されている。

【表7 C区立中学校の「教育モニター制度」の現状と課題】

| | モニター制度の実態 | モニター制度の課題 |
|-----------|---|---|
| 情報収集の窓口 | 教頭が窓口。 あらかじめ地域のモニターに質問事項を配布し、記入後に学校に郵送する。電話などによる情報提供はほとんどない。 | ・モニターが学校の幾つかの委員を併任していることから、学校で地域の様子を伝える機会があるため、本来のモニター協議会の欠席者が多い。 |
| 情報のまとめと活用 | モニターの地区別懇談会で地区のモニターがそれぞれ情報をまとめ、学校に報告している。教頭は、全体を総括してまとめる。 | ・地域のモニターが質問事項の取りまとめを主体的に行っていることから、今後とも地域に関しては |

| | | |
|-------------|---------------------------------------|---|
| | まとめは、モニターや保護者さらに近隣の小学校、教育委員会等に配布する。 | 自分たちが責任をもつという課題意識をもち、学校と連携を図る。 |
| モニター の委嘱 | 隣接する小学校や区役所の出張所に依頼して、モニターの紹介をお願いしている。 | <ul style="list-style-type: none"> ・適格なモニターの推薦に当たっては、選出の趣旨の説明を十分行い依頼する。 ・中学校とそれに隣接する複数の小学校の通学区域がモニターの活動地域となるが、複数の中学校まで枠を広げる必要がある。 |

以上のことから、この事業の一層の充実を図り、有効かつ効果的に機能させるため、次のような視点から改善を図ることが重要である。

(7) モニターの委嘱についての検討

① 委嘱する地域の範囲の検討

- ・子供の行動範囲の広がり把握しながら、地域の範囲を決定する。

② モニターの規模（人数など）の検討

- ・①との関連から、妥当な人数を割り出す。
- ・モニターの委嘱先の例：公立学校教職員、青少年地区協議会、町内会、PTA地区懇談会、商工会や商店会等

③ 具体的な情報が入手できる適切なモニターの検討と委嘱

- ・学校の隣接する地域の人だけではなく、ゲームセンターなど、指摘されている子供がよく集まる場所からの積極的な情報収集を図るよう考慮して委嘱する。
- ・情報収集のマンネリ化を防ぐ手だてを現状に合わせて改善しながら、情報収集の理由や観点を明確にして収集する。

(4) 委嘱内容の検討

① 事業内容へのいじめ問題にかかわる項目の追加

② いじめの防止・発見・解消にかかわる委嘱内容の検討

- ・子供の生活の実態
- ・地域の環境の実態
- ・ネットワークと情報の共有化の実態

(5) 活動の検討

① モニターの資質向上を図る研修会や講演会等の検討

- ・いじめ問題の理解
- ・子供理解、関係諸機関の機能の理解等

② 活動可能な内容の検討

- ・モニターとして協力してもらう内容を計画する。

(6) 協議会や広報活動の内容の検討

① 実施回数、内容、期日の検討

- ・実施可能な内容を明確にする。

② 連絡方法の検討

・テレホンカードの配布やファックスによる情報提供なども検討する。

③ 学校からの定期的連絡方法等の検討

- ・学校が地域から情報を収集するに当たっては、週一回当番制で行うなど、具体的な収集の手だてを取り決める。
- ・モニター日より、学校日よりなどを通じて、モニターからの意見やそれらに対する学校の対応の状況などを定期的かつ迅速に知らせる。
- ・いじめは死につながるという危機感を忘れずに情報を収集するとともに、収集した情報はすぐに教職員、保護者、モニター、教育委員会などにフィードバックする。

(イ) モニター制度の更なる改善を図るためのアンケート調査の実施

- ・委嘱したモニターが考えている制度の改善を図るため、アンケート調査を行う。
- ・アンケート内容は整理し、すぐにその結果を様々な広報活動を通してフィードバックする。

(カ) 学校の情報整理のための体制づくり

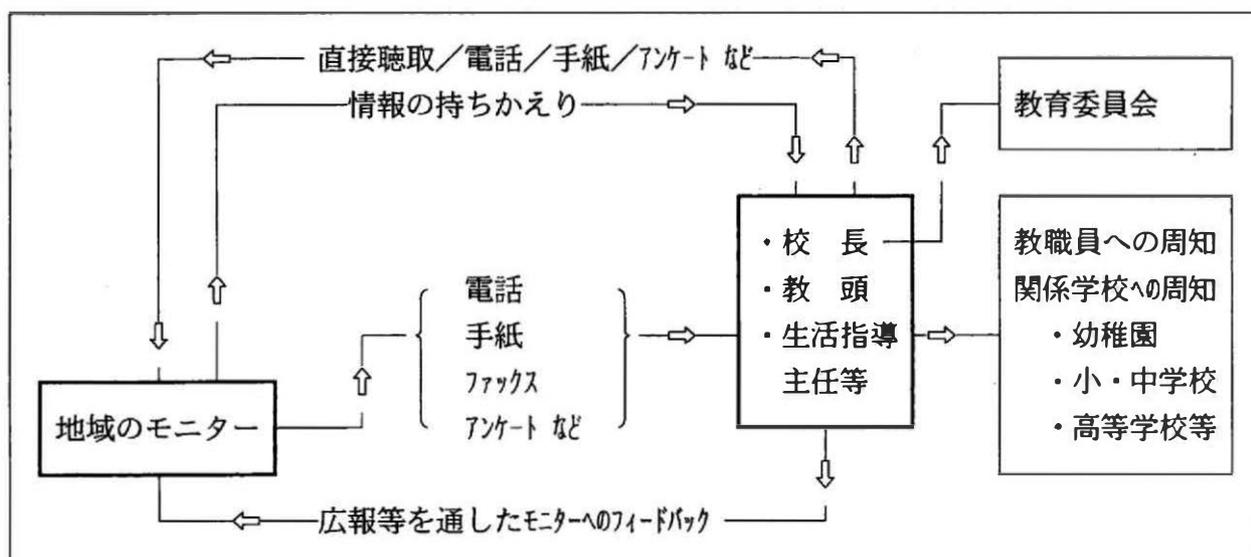
① 学校が常に情報の発信源になる。

- ・情報は“寝て待て”でなく、積極的に求め、収集した情報はまた戻す。

② 収集した情報が、速やかに学校全体のものとなるよう、【表8】のような情報処理の体制を確立し、情報の共有化を推進する。

- ・情報を収集する方法は、電話、ファックス、手紙など様々であることから、これらの情報の責任主体やその経路などを明確にして整理する。
- ・教頭、生活指導主任などを通して情報を正確かつ迅速に収集・整理する。
- ・教頭や生活指導主任、モニターの地域代表などが情報をまとめ、必要な情報については速やかに教職員や関係の学校へ周知する。
- ・必要な情報については校長の判断を仰ぎ、教育委員会に報告する。

【表8 情報を収集・整理・フィードバックする体制の例】



5 学校を中心とした相談機能の整備

いじめ問題は、個々の教師、学年、学校の対応だけでは解決が困難なことが多い。学校内はもとより、保護者や地域の人々、関係諸機関との組織的な協力体制が不可欠である。

本研究においては、「相談機能の整備」を「全校指導体制に基づいて、日常、いじめにかかわる情報収集（情報交換）の手だてや相談活動の場を確保し、適切に情報収集（情報交換）や相談活動を実践できる体制を組織的に整備すること」ととらえた。そして、それを教師間、教師と保護者との間、学校と地域社会・関係諸機関との間の三つの関係から考察を試みた。

以上のような視点から事例Ⅰと事例Ⅱを分析し、併せて、いじめ問題に積極的に取り組んでいる都内小・中学校4校の事例を中心に聞き取り調査等を行って分析した。

(1) 事例からみた課題

「相談機能の整備」を上記のようにとらえたとき、事例Ⅰと事例Ⅱから明瞭になった具体的な共通課題は以下のようにまとめることができる。

- ア 教師間の円滑な情報交換と相談し合う体制づくりを行う必要がある。
- イ 子供や保護者が日常的に安心して相談できる条件を整備する必要がある。
- ウ 地域社会、関係諸機関との連携を強め、相談できる条件を整備する必要がある。

以下、これらの課題への取組みについて、都内小・中学校4校の事例を中心としながら具体的に述べることにする。

(2) 教師間の円滑な情報交換と相談し合う体制づくり

上記アに示した共通課題は、いじめ問題への実際の指導に先立って必要な基盤づくりに関して述べたものであり、予防的な側面も視野に入れたものである。

いじめ問題への指導においては、学級担任を中心とする教職員の緊密な協力関係としての全校指導体制の確立が不可欠の要件である。なぜなら、教師の指導は、組織的な支援があってこそ、効果的に機能し得るからである。教師間の円滑な情報交換やきたんなく意見を言い合える雰囲気、相談し合える体制づくりを行うことは、緊急の課題である。

ア 教師間の信頼関係を基盤とした相談し合う体制づくりの考え方

(ア) 強固な支援体制と高いモラルをつくる管理職の役割

管理職は、校内においては、教職員の努力を適正に評価しながら、温かな心配りと率直な助言を心掛け、信頼関係を確立して高いモラルを醸成することが必要である。また、いじめ問題への指導にかかわって、家庭や地域社会、関係諸機関との連携も必要になるため、日常的に各方面との円滑な関係づくりを心掛けておくことが不可欠である。

(イ) いじめ問題を解決に導く生活指導主任の役割

いじめ問題への指導の際、全校指導体制の確立にとっては、生活指導主任の果たす役割が重要である。とりわけ、日常からあらゆる機会をとらえて、その学校の教師一人一人が子供一人一人の指導への責任意識をもつよう積極的に働き掛けていくことが必要である。

(ウ) 相談体制の一翼を担う養護教諭やスクールカウンセラーの役割

① 養護教諭のもつ情報を生かす体制づくり

いじめ問題に対する全校指導体制の確立にとって、養護教諭の役割のとらえ直しは重要な課題である。保健室は、子供の身体的なけがや病気の応急処置を行う場であるだけでなく、いじめ問題への指導にかかわって、いじめられる子供やいじめの子供に対する「心のケア」を図る場としても大切である。また、養護教諭には子供の様々な情報が集まりやすいため、養護教諭が把握している情報を更に生かしていく体制づくりが求められる。

② スクールカウンセラーの配置とその役割

本年度、文部省が調査研究事業としてスクールカウンセラーを配置した学校において、スクールカウンセラーは、生徒への個別相談だけでなく、職員室に机を並べて、教師と日常的なかかわりや研修会における指導等を通して、専門的な立場からの相談相手としての役割をも果たしながら、効果を上げている事例が報告されている。

H中学校では、カウンセラーが週2回来校し、右のような要領で、保護者の理解も得ながら相談活動を行っている。

(E) 全校指導体制の確立に連なる学年体制の確立

学年体制で日常の指導を行う際、次のような指導事例がある。

I 中学校では、それぞれのクラスに所属するいわゆるツッパリ・グループのメンバーへの指導において、各学級担任がグループのそれぞれの生徒への個別指導を深めることと同時に、学級担任に反抗する生徒がいた場合、同学年の他の教師が代わりに指導に当たり学級担任の思いを懇々と説いて聞かせ、結果的にその生徒と学級担任との関係を修復するというように、学年内の連携した指導を行って成功した。

これは、学年に属さない教科担任も参考とすべき事例である。その子供と交わる機会と時間が少ない教師であっても、多く交わる教師と同じように強い責任意識をもつ必要がある。

イ 教師間の情報交換と相談し合う体制づくりへの具体的な手だて

(7) 相談体制の維持・向上と指導に関する申合せ事項の改善・充実

J 中学校では、相談体制の発足時の申合せ事項を印刷物にして配布し、その中で特に「指導体制としての申合せ事項」に関連して、【表9】(p.165)に示す内容を掲げている。

(4) いじめにかかわる実態調査の実施と活用

K 中学校では、1年生が小学校時代からいじめの多い学年と聞いていたため、入学当初から、生徒の自治的な活動を中心としたいじめ根絶運動を展開した。その内容は、次のような実態調

【スクールカウンセラー・家庭への通知】

日常の心理的・精神的な悩みの多くは、学習や他人との人間関係と深くかかわっていることが多いために、先生や家族、あるいは友人に相談することをためらってしまうことが少なくないものです。その結果、その生徒は、秘かに「堪え忍び」、「ひた隠す」ことかえって事態を悪化させてしまうことが予想されます。そこで、気楽に相談できれば問題解決が可能になると考え、この度、本校に「教育相談室」を設けました。どんな些細なことでも、気になることや悩みが生じたら、気楽に〇〇先生を訪ねてみてください。

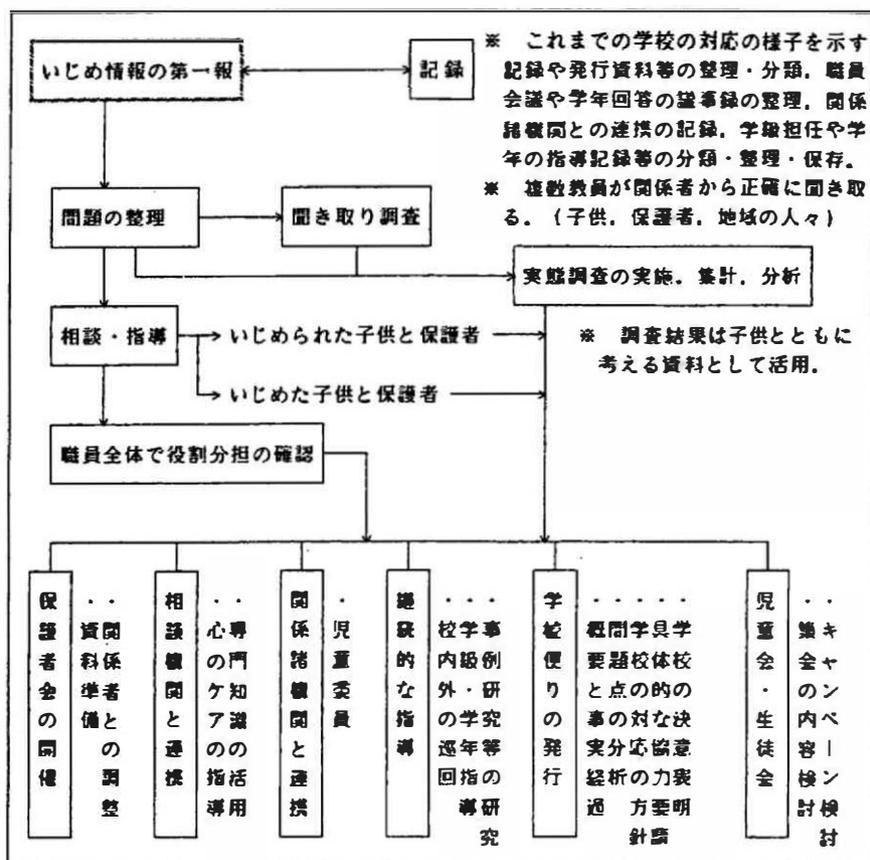
〈開設日〉水・土曜日の午後1時～4時保健室
〈約束します〉

- ・ 一人でもグループでも来室OKです。
- ・ 相談内容については秘密を厳守します。
- ・ 相談室で話したことは、授業や成績には一切関係しません。
- ・ じっくり話したいときは、別に時間を設定できます。

〈保護者の皆様へ〉

お子さんについて、気にかかっていることや相談したいことがありましたら、お気軽にご連絡ください。(〇〇中学校 TEL 〇〇〇〇)

【表9 相談体制の役割分担図】



查を実施し、クラス討議で「いじめ追放宣言」を考えるとという実践であった。

例えば、実態調査の項目例は、次のようなものであった。

- ① いじめの被害に関して……時期、相手、内容、傍観者の有無、相談相手等
- ② 知っているいじめに関して……見たことか聞いたことか、時期、いじめられた子供・いじめた子供の様子等
- ③ 先生に相談したいこと

この実態調査には、「先生に相談したいこと」欄を設け、例えば「先輩（又は他校生）がいじめのを目撃したがどうしたらいいか」等に対して、教師がもれなく真剣に対応して善後策を講じ、いじめられる生徒や周りにいる生徒たちに信頼感を抱かせた。その結果、次のような声を寄せる生徒がいた。これらの声が現実の中学校における指導結果であることを真摯に受け止め、各校とも努力したい。

- この学校の先生には、安心して何でも相談でき、そのときにすぐやってもらえなくても、後で必ずいろいろな手を打ってくれるので、頼りになります。
- 小学校のときは、いじめているところを見ても何も言えなかったけど、この学校だとやめろよと言えるようになりました。

(3) 子供や保護者が日常的に安心して相談できる条件の整備

共通課題のイ(p.163)は、いじめ問題の早期発見や、問題が起きたときの適切な解決が図れる有効な相談活動に関して述べたものである。学級担任を中心に、相談の窓口として個別面談や家庭訪問を意識的に行うなど、子供や保護者が日常的に安心して相談できる条件を整備しておき、相談的な配慮に基づく指導(以下、「相談・指導」という)をする必要がある。

ア 定期的な個別面談による悩みの早期発見

子供たちを集団としてとらえた学級全体の指導だけでは、子供一人一人の置かれている状況や子供たちの願いや悩みを把握することはできない。子供からすれば自分の悩みを自ら担任の先生に言うことは大変な勇気がいる。また、中には自分の身体や外見にかかわる悩みをもつ子供もいる。そこで、年間行事予定に定期的な面談計画を組み込み、個々の子供の悩みや問題の早期発見に努めることが必要である。その際、話したことは絶対に秘密が守られること、先生は面談した子供の味方であることなどを強く言うことが大切である。同時に面談から得られた情報が学級間にまたがるときや事態が深刻なときは、プライバシーの保護に十分配慮しつつも、学級担任が一人で抱えることなく、学年や学校全体の情報にし、全体で相談・指導に当たる必要がある。なお、ほぼ全教科を指導し多くの時間を子供とともに過ごしている小学校の学級担任の場合でも個別面談をすることが望ましい。

しかし、個別面談は年間数多くできることではない。それを日常的な連絡ノートの活用などによって補い、絶えず一人一人の子供と相談のルートを確保しておくことが大切である。

イ 「気になる子」の話を聞く相談・指導

学級担任が「気になる」と感じる子供は何か悩みをもっている場合が多い。「気になる子」に気が付いたときはそのつど話を聞くことが大切である。都立教育研究所『学校教育相談推進資料 児童・生徒理解の深化と豊かな人間関係の育成』(平成3年3月, p.45)から「聴く」ための五つのポイントを示す。(註2)

- (ア) 話しやすい雰囲気をつくる。……取調べの感じを与えないように、話す場所や座席の位置を工夫したり、話の入り方に配慮する。
- (イ) 先入観をもたずに聴く。……自分の先入観で解釈すると子供の思いとズレが生じる。目の前にいる子供の話を心を込めて聴くことである。
- (ウ) 質問をできるだけ控える。……多いと尋問されているような思いを与える。
- (エ) 相手の発言をじっくり待つ。……話が途切れたときは、「考えている」「迷っている」などいろいろな意味がある。焦らずに待つことが大切である。
- (オ) かってな解釈や評価、批評をやめる。……一方的に説明、説得をするのではなく子供の一つ一つの発言を大切に受け止めることである。

なお、話を聞く際には、周囲の子供に対する十分な配慮が必要である。

ウ いじめられている子供とその保護者への相談

恐怖感やいじめを知られたくないという気持ちをもっているいじめられている子供に対し、学校内で対応することには無理がある場合もある。恐怖感やプライドから安心して教師に心を開くことは難しい。また、いじめが原因で不登校になることもある。そこで、家庭訪問等によって十分に時間をかけて相談に応じることが必要となる。次に挙げるのは、いじめられている

子供を第一に保護するという教師の断固とした粘り強い姿勢が保護者や子供の信頼を得て、心を少しずつほぐしていった指導事例である。

L 小学校では、学級内のいじめによって不登校になった子供がいた。いじめが発覚し、いじめていた子供は自分の非を認めたが、いじめられた児童は依然として登校することはできなかった。学級担任は生活指導主任の協力を得て家庭訪問をし、保護者とこれからのことについて話し合った。初めは自分の部屋に隠れてしまっていた子供も再三再四にわたる訪問を受けるうちに、少しずつ自分の苦しい胸の内を話すようになった。

エ いじめている子供とその保護者への相談・指導

いじめている子供には、いじめに深い影響を及ぼしているそれまでの経験や本人を取り巻く状況があることがある。自分自身が過去にいじめを受けてきた経験を有する者もいる。また、いじめている子供が、同時にいじめられていることもある。そうした過去や現在の悩みを聞き出し、それを完全に取り去らない限りその場のいじめは収まっても、いつか、いじめの対象を代えていじめを行うことが考えられる。したがって、いじめている子供をいじめ集団としてとらえた指導を行うとともに、一人一人に応じた相談・指導が必要である。さらに、保護者自身が何らかの悩みを抱えており、そのことが子供に少なからず影響を及ぼしていることもあり得る。そうした問題を学校が解決することは困難な場合が多いが、実際には相談を受けることも、ときとしてある。そのときは相手の立場をしっかりと受け止め、よい聞き手になる必要がある。次のような指導事例がある。

M 中学校では、いじめられている子供といじめている子供双方の保護者が同席する話合いの場を設定した。学級担任は、事前に各教科担任等から情報を収集し、いじめの状況や指導の状況を説明した。また、それぞれの保護者の気持ちを率直に述べてもらった。このことは、保護者がお互いの悩みや思いを共通に理解する一助になるとともに、我が子の悩みを広い視野から理解することに役立ち、以後の事態の推移に効果的であった。

オ いじめを取り巻いてそれを見ている子供への相談・指導

「私は最初Aと仲良くしていた。でも、仲良くするといじめが自分にもかかってくる。皆が無視しているとき、自分一人だけ無視しないわけにはいかなかった。」と言っている生徒もいる。自分がいじめの対象になるかもしれないという気持ちから、見て見ぬ振りをせざるを得ないことがあるのである。揺れる子供の心情をよく理解して、一人一人を守りきるという強い姿勢を示しながら、相談・指導に当たる必要がある。また、いじめの周囲ではやしたてている子供もいる。他がいじめているので、よく分からないままいじめに加わっている子供もいる。彼らも自ら進んでそうしているのではなく、学級の人間関係の中でそうせざるを得ない状況もあるということを理解して相談・指導に当たる必要がある。

さらに、何気ない子供の言動の中にいじめ問題が隠されていることがある。各教科担任等は授業中をはじめとする子供の様子から、そうした言動を見逃さないことが大切である。

(4) 地域社会、関係諸機関との連携の強化と相談できる条件の整備

共通課題のウ(p.163)は、いじめ問題が起きる前からの、学校と地域社会、関係諸機関との協力体制の必要性について述べたものである。この課題を解決するために、学校は以下のような取組みを行うことを通して、地域社会等に協力を要請していくことが重要である。

ア 学校と地域社会との相談体制の確立

(7) 保護者からの第一報を生かす

J中学校では、保護者が学校を訪問した場合は、担当者だけでなく必要に応じて管理職や副担任等が同席するようにしている。匿名の電話の場合は、どのような対処を望むのかを確認し、再度電話してもらうためにも対応した教師の氏名・役職等を明らかにする。このように、保護者からの情報は、学校全体で受け止めているという姿勢を、具体的に示すようにする。

(1) 迅速な行動と経過報告の徹底

聞き取った上で要望事項を確認する。どのような対応やはたらき掛けを望むのかについて明確にしておく。聞き取りには記録用紙等を統一して、ポイントをおさえることができるようにしておく。また、保護者の都合を優先しながら今後の予定を確認し、学校側から報告や協議する場を提案していく。確認した期日は厳守し、必ず経過報告を行うようにする。これらを通して、保護者の協力を積極的に得るための学校全体の姿勢を明確に示すようにする。

イ 地域社会との情報交換の工夫

(7) 商店会等への参加

J中学校では管理職、生活指導主任が商店会へオブザーバーとして参加し、商店街での子供の様子を把握し、商店会からの要望を聞き取るようにしている。商店会との連携については、教育モニターの委嘱先として示されているが(p.161)、この例のように、地域の実態に応じて、既存の様々な組織等を見直し、活用することも有効である。

(1) 児童委員との連携

I市では、児童委員と学校との連携・協力を深めるために、児童委員と学校との率直な情報交換の場を設定するようにしている。J中学校では、この機会を積極的に活用し、学校行事等での協力や学年会での懇談会等で日常的な情報交換を深めている。

ウ 関係諸機関との連携

主要な関係諸機関には、管理職や生活指導担当の教師が訪問する。その際、学校要覧と別に連絡先等を簡潔にまとめたパンフレットを渡し、関係諸機関での掲示を依頼しておく。

パンフレットの主な内容例は、学校の所在地、電話番号（緊急連絡先含む）、管理職名、教職員名、生活指導部員名、年間行事予定（特色ある行事の説明）、標準服、体操服等のイラスト、学校への経路図（学校付近の地図）、生活指導の基本方針、学校担当の児童委員名（連絡先）などとする。

関係諸機関の訪問や連絡の際に活用できる「関係諸機関ハンドブック」を作成する。主な内容は、電話番号、責任者名、設立目的、法的根拠、組織図、職員数、刊行物、上部機関等とし、必要に応じて年度更新しておく。

上述のパンフレットと「関係諸機関ハンドブック」の併用により連携を取り、必要に応じて関係諸機関から校内研修会などに講師を招き、情報交換を深めることも重要である。

6 いじめ解決への教師の行動

「いじめ」はどこの学校にでもあり得るものであり、学校はいじめの事象と思われる情報を入手した際、直ちに適切な対応が取れるよう、いじめ解決のための教師の行動の仕方等を整理しておく必要がある。

調査C対象校の一部27校のうち、自校で「いじめ解決への教師の行動」が整備されている学校数は1校のみであった。全都的にみても極めて少ないと考えられる。学校が組織的に対応するためには、各学校が自校の実態や地域社会の実情に応じた行動のよりどころとなる、いじめ解決への行動の仕方等を作成して、「危機管理の視点に立った指導体制」を整備しておくことが重要である。

いじめの対応はある固定化された方法で解決できるものではない。いじめは発生の原因も異なり、その態様も異なっているのであり、その特徴に合った対応こそ必要である。したがってこのような場合はこのように対応することがよい、というようなパターン化した指導は適切ではない。しかし、多くのいじめの事例を分析してみると、必要最小限の報告、連絡、相談、指導記録等などが抜けていたり、後回しになっていたりしていた。

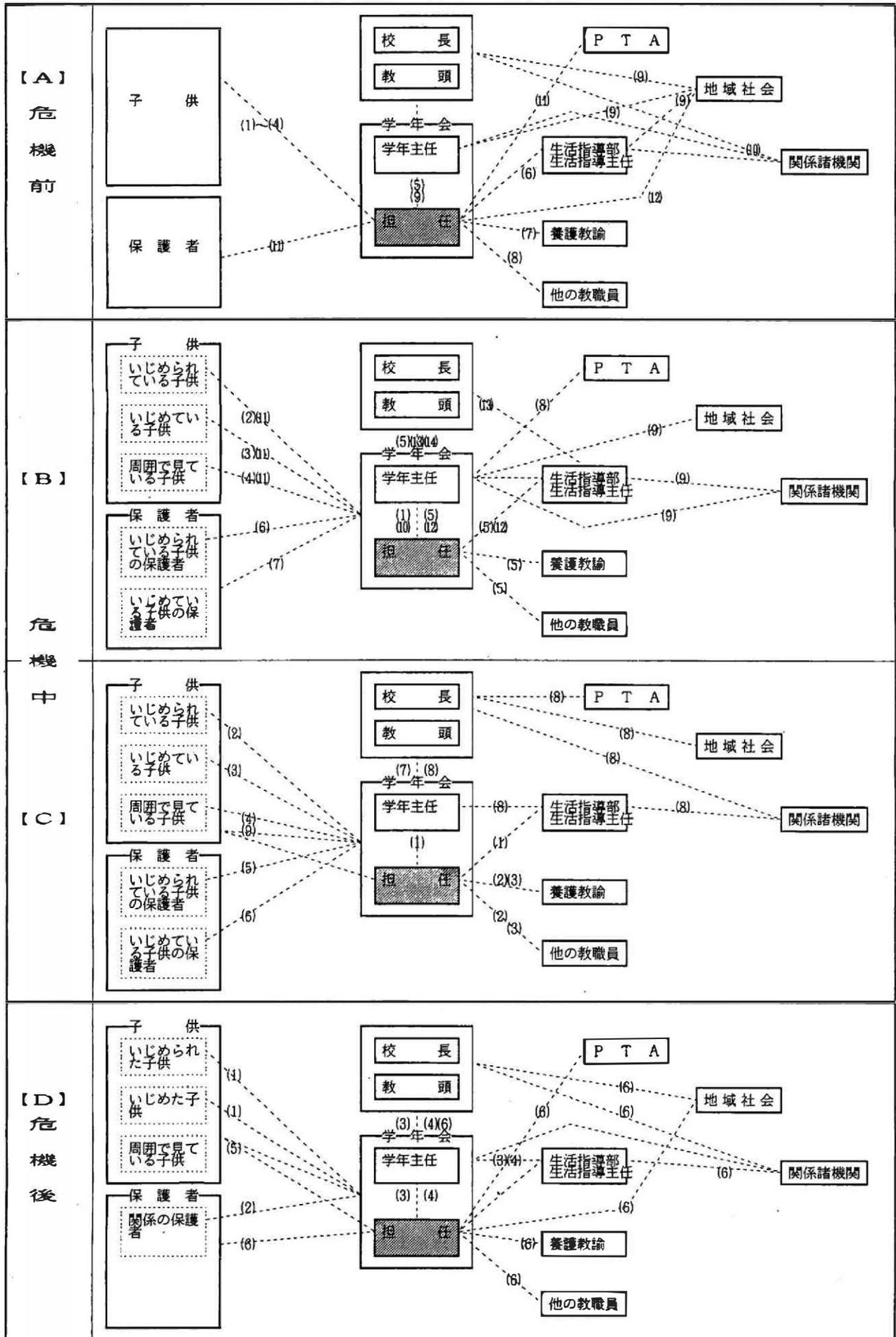
教師としては表面に現れたいじめの事象への指導のみに目が行きがちになるが、基本的な対応と思われるものを「いじめ解決への教師の行動」にまとめ、対応の際に必要な指導等を点検しながら、広い目で弾力的に対応していくことが必要になる。教師の行動について整理するに当たっては、これまでも述べてきたように、教職員一人一人の役割や行動すべき内容を明確にするとともに、組織的に対応していくことを基本に据える必要がある。本研究では、学級担任の立場を重視し、素早く組織的な対応・指導ができるように教師の行動を整理してみた。ここにその一例を示したが、専科教師や教科担任、部活動顧問等の対応や指導の在り方も本資料に準ずるものであり、学級担任が一人ですべて対応するというわけではない。

(1) 学級担任を中心とした、いじめ解決への教師の行動例

いじめ解決への教師の行動例の見方

- ア 行動関連図例、いじめ解決への教師の行動例ともに、危機管理の視点に立った指導体制に対応して、危機前・危機中・危機後の段階ごとに示してある。
- イ 行動関連図例は、学級担任を中心とした対応・指導の関連を、いじめ解決への教師の行動例と対応して点線で示してある。例えば、【A】危機前の項の(1)は、いじめ解決への教師の行動例の記号「A(1) ○学級のすべての子供一人一人の理解」と対応しており、その内容の対応・指導や行動を示している。
- ウ いじめ解決への教師の行動例の「学級担任の行動」は、学級担任などが行動すべき内容を危機前から危機後まで示してある。
- エ いじめ解決への教師の行動例の「方法・内容」欄は、「何を」「どのように」「何に留意して」等について示している。
- オ 教師の行動例の「場・機会」欄は、「いつ」「どのような場で」を示している。
- カ 教師の行動例の「研究内容とのかかわり」は、それぞれの学級担任の行動や対応・指導が本研究報告書では、どこに、より詳細に触れられているかを示している。

【図3 学級担任を中心とした組織的な行動関連図例】



【表10 いじめ解決への教師の行動例】

| 段階 | 行動例の記号 | 学級担任の行動 | 対応・指導の在り方 | | 研究内容とのかわり(P.) |
|-----|-------------------|---|---|---|---|
| | | | 方法・内容 | 場・機会 | |
| 危機前 | いじめ問題に関する対応の情ため収集 | A(1) ○学級のすべての子供一人一人の理解 | ⇒調査票、ノート・連絡帳等、服装、表情、持物、友人関係、学級の様子等を観察し整理する。 | ⇒面談、家庭訪問、各教科指導、休み時間、放課後、学校行事、委員会活動、部活動、休業日等 | 128、208 40 166 165 164 164 155 158、168 168 157、168 |
| | | A(2) ○学級内外の人間関係の把握 | ⇒子供と触れ合い、面談・相談は親身に対応する。 | ⇒随時、教室、廊下、校庭、相談しやすい部屋 | |
| | | A(3) ○子供からの連絡や相談による情報収集 | ⇒いじめに関する調査等を行う。 | ⇒いじめ点検月間、学級活動 | |
| | | A(4) ○定期的な調査の実施による情報収集 | ⇒学年内での情報の共有化を図り、協力体制を組む。 | ⇒学年会、学年での日頃の情報交換 | |
| | | A(5) ○学年主任や学年会への報告や情報交換 | ⇒学校内での情報の共有化を図り、協力体制を組む。 | ⇒生活指導部会、日頃の情報交換 | |
| | | A(6) ○生活指導主任や生活指導部会への報告や情報交換 | ⇒保健室利用状況、保健室からの連絡や情報収集 | ⇒随時、職員会議、生活指導部会、学年会 | |
| | | A(7) ○養護教諭からの情報収集 | ⇒各種会議のみに止まらず、日頃から情報交換を行い、様々な角度からの情報を収集する。 | ⇒職員会議、学年会、生活指導部会、いじめ対策委 休み時間、放課後、部活動、委員会活動、休業日 | |
| | | A(8) ○他教職員からの情報集 | ⇒他校や地域からの関連情報の収集に努める。 | ⇒随時、職員会議、生活指導部会、学年会、 いじめ対策委 | |
| | | A(9) ○管理職や生活指導主任・学年主任からの他校及び地域の情報収集 | ⇒関係諸機関からの関連情報の収集に努める。 | | |
| | | A(10) ○管理職や生活指導主任・学年主任からの関係諸機関の情報収集 | ⇒日ごろから家庭訪問、連絡帳、手紙、電話等で保護者との連携を図り、親身な対応をする。 | ⇒随時、保護者会、面談、家庭訪問、 相談しやすい部屋 | |
| | | A(11) ○保護者からの連絡や相談による情報収集 | ⇒日ごろから地域に出向き情報を得る。 | ⇒校外指導、地域の訪問、教育モニター、青少対等 | |
| | | A(12) ○地域の人々からの情報収集 | | | |
| 危機中 | いじめの発見と指導の発動 | B(1) ○学年、学校での組織的な指導体制の確認 | ⇒学年や全校体制で対応に当たる。 | ⇒学年会、職員会議（随時） | 111、164 153、166 154、167 167 153、166 118、167 168 168 119 163 |
| | | B(2) ○いじめられている子供からの聞き取り | ⇒個別に複数教師で聞き取り、正確に記録する。 | ⇒休み時間、放課後 | |
| | | B(3) ○いじめている子供からの聞き取り | ⇒様々な角度から情報を収集し整理する。 | | |
| | | B(4) ○周囲の子供からの聞き取り | ⇒学年主任・担任を中心として複数で対応する。 | | |
| | | B(5) ○学年主任、学年教員、養護教諭、生活指導部員、学校職員、管理職からの情報収集 | ⇒管理職、生活指導・学年主任から情報を集める。 | ⇒各種連絡会、随時 | |
| | | B(6) ○いじめられている子供の保護者からの聞き取り | ⇒事実を正確に把握し整理する。 | ⇒随時 | |
| | | B(7) ○いじめている子供の保護者からの聞き取り | ⇒事実を関係の子供に確認する。 | ⇒学年会、生活指導部会 | |
| | | B(8) ○PTA等保護者からの情報収集 | ⇒事実を正確に確認する。 | ⇒休み時間、放課後 | |
| | | B(9) ○地域や関係諸機関からの情報収集 | ⇒事実を報告し、指導方針を確認する。 | ⇒随時 | |
| | | B(10) ○学年会、生活指導部会での情報整理 | ⇒事実を報告し、指導方針を確認する。 | ⇒事実把握時 | |
| | | B(11) ○関係の子供への情報確認 | ⇒担任一人で対応せず、学年等でチームを組む。 | ⇒職員会議、学年会（随時） | |
| | | B(12) ○学年主任、生活指導主任と情報確認 | | | |
| | | B(13) ○管理職への報告と情報確認 | | | |
| | | B(14) ○組織的な指導体制の確認 | | | |
| 危機後 | いじめ解決の指導の展開 | C(1) ○学年や生活指導部との連携を図った組織的な指導 | ⇒絶えず事実の経過や指導の状況を報告する。 | ⇒随時 | 153 154 153 118、154 119 109、173 209、215 155 |
| | | C(2) ○いじめられている子供への指導 | ⇒事実を正確に確認し安心できるまで対応する。 | ⇒随時、教育相談室 | |
| | | C(3) ○いじめている子供への指導 | ⇒「いじめ」は許されない。心情に迫る指導。 | | |
| | | C(4) ○周囲の子供への指導 | ⇒「いじめ」は許されない。傍観はいじめと同じ。 | ⇒随時、面接、家庭訪問、教育相談室 | |
| | | C(5) ○いじめられている子供の保護者への対応 | ⇒事実を正確に確認し、安心できるまで対応。 | ⇒随時 | |
| | | C(6) ○いじめている子供の保護者への対応 | ⇒一人一人を保護者と共に大切に育てる態度。 | | |
| | | C(7) ○管理職への報告・相談 | ⇒常に指導経過を報告し管理職の指示を仰ぐ。 | | |
| | | C(8) ○管理職や生活指導主任との相談をふまえた、PTA、地域、関係諸機関との連携 | ⇒金銭や暴力、登校拒否が絡むような場合は相談する。 | | |
| | | C(9) ○学級・学年・全校における指導 | ⇒「いじめ」は許されない。傍観はいじめと同じ。 | ⇒学級活動等、学年集会、全校集会（随時） | |
| 危機後 | 指導体制の改善 | D(1) ○いじめられていた子供、いじめた子供への相談・指導の継続 | ⇒関係の子供の様子を観察し、支援する。 | ⇒学校生活全般 | 109、173 209、215 155 |
| | | D(2) ○関係の保護者との継続的な連携と情報交換 | ⇒その後の情報交換と継続的な連携を図る。 | ⇒随時 | |
| | | D(3) ○学年会、生活指導部会、職員会議等で経過の報告 | ⇒原因の分析や対応・指導の在り方を見直す。 | ⇒職員会議、学年会、生活指導部会、いじめ対策委 | |
| | | D(4) ○指導体制の見直し・改善 | ⇒対応・指導の在り方を見直す。 | | |
| | | D(5) ○学年・学級におけるいじめ再発防止の指導 | ⇒指導の見直しを生かし、再発防止に努める。 | ⇒全校・学年集会、学校生活全般 | |
| | | D(6) ○情報収集（日常の指導） | ⇒あらゆる角度からの情報の収集に努める。 | ⇒学校生活全般 | |

(2) 各学校が「いじめ解決への教師の行動」を作成する際の留意点

都内のJ中学校では生活指導部が中心となり、数次にわたるいじめに関する調査をもとに、「いじめ問題への対応のために」と題して教師の指導上の留意点をまとめている(p.174参照)。このような努力は全教職員の「いじめは許さない」という強い意思の形成につながるとともに、自校の実態にあったきめ細かい指導を可能にしている。

本研究報告書ではいじめの時間経過に合わせ、全教職員がどのように連携を図りながら対応するのかを図示したが、これらを参考に、各学校がいじめ解決への教師の行動をまとめる際の留意点を以下に示す。

○ いじめ問題に関する基本認識を明確に示すこと

調査Cによると、これまでの教職経験のなかで深刻ないじめ問題に直面した経験をもつ教師は9.7%、これまでに指導の経験がほとんどない教師は63.0%という結果である。このように、教師のいじめ問題に関する経験は相当な幅があり、その認識も様々である。そのため、「いじめ解決への教師の行動」の最初に、早期発見・早期対応を図ることの重要性を示すことに加えて、いじめは学校においても社会においても絶対に許さない、という全教職員共通の決意を明確に示すことが大切である。

また、いじめ問題の解決には教師の児童・生徒一人一人に対するきめ細かな理解が不可欠であることを示す必要があり、特に、心身に障害のある児童・生徒については、心身障害児理解教育の視点に立って十分に配慮する必要がある。

○ 平素の情報収集の段階から再発防止の段階までを示すこと

いじめの予知・予防から、いじめ行為が収まった後の対応の方法まで含めて作成する。いじめが顕在化した段階で機能するものでは遅きに失して、有効な対応がとれない。日常生活指導との関連や機能的な相談活動の方法等をも含めて構成することが大切である。

○ 組織的に対応することを重視して、分かりやすく示すこと

先に述べた実態調査によると、いじめ問題の解決に有効であったことの第一には学年や同僚との連携が挙げられている。とりわけ、校長・教頭への報告、連絡、相談は確実になされることが求められる。それらの組織としての動き方が分かるように、図示等の方法により明確に示すことが大切である。

○ とるべき行動がすぐ分かるように、いじめの進行経過の段階に応じて示すこと

いじめのように個々の事例が異なった様相を示す問題にあっては、事前に想定したとおり行動すれば解決に導けるということは少ない。事前に作成した、「いじめ解決への教師の行動」を臨機応変に活用することが求められる。そのため、「いじめ解決への教師の行動」は教職員だれもがすぐに理解できる内容のものであればならない。加えて、無理なく行動できる内容であり、だれとどのように相談や連携を図ればよいかが明確に示されていることが大切である。

また、170 ページに示したように、進行経過に合わせた教職員相互の連携を具体的に関連図として整備しておくことなどは、緊急かつ綿密な対応を図るうえで極めて有効である。

都内J中学校作成「いじめ問題への対応のために」の概要

- 1 「いじめ」の兆候、サインにどう気付くか
 - ア 教師間の生徒情報の連絡・報告を密にする。
 - イ 教師一人一人が自覚と責任をもって生徒の実態を把握する。
 - ウ 保護者や外部からの連絡が入りやすい体制と雰囲気をつくる。
 - エ 「これは」と思う情報は一人で判断せず、学年や生活指導部等複数で相談する。
- 2 「いじめ」の兆候、サインに気付いたときどうするか
 - ア いじめにあっている兆候のみられる生徒に対し精神的な支えをつくる。
 - イ 周囲の生徒に対し人権尊重の気運を高める。
 - ウ 加害的立場にある生徒に対し、その言動がどれだけ深刻な悩みを与えているかを気付かせる指導を行う。
- 3 「いじめ」の訴えがあったときどうするか
 - ア 「いじめが完全に解決するまで、絶対にあなたを守ってあげる」という教師の姿勢を前面に出す。
 - イ 指導の際、いじめは絶対に許さないという教師の姿勢を打ち出し、「あの子にも悪いところがある」という考えのなかにいじめの原点があることを気付かせる。
 - ウ 訴えがあったときは絶対に教師一人で抱え込まず、教師間の報告、連絡、相談を密にして複数で対応する。

(以下略)
- 4 「いじめ」を発見したときどうするか
 - ア その場で「制止」「注意」「指導」を行う。複数の教師でそれぞれの生徒から事情を聞く。同席では立場が弱いいじめられている生徒は決して本当のことは話さない。
 - イ いじめている生徒に対しては、決してとおり一遍の指導とならないようにし、魂に訴える指導を通して再発防止に努める。

(以下略)
- 5 「いじめ」がエスカレートしていったときどうするか
 - ア 問題行動グループの一員と見られている生徒が、実は被害生徒であることもあるので、周囲の生徒や保護者、外部からの情報を収集して実態を把握する。
 - イ 緊急の学年集会や全校集会を行い、周囲の生徒に訴えることを通し、「いじめは絶対に許さない」雰囲気と姿勢を学校全体につくる。
 - ウ 教育委員会をはじめ関係諸機関と綿密な連携を取り、学校の指導の範囲を超えた場合の対応を準備しておく。

(以下略)

【引用文献】

- ・(注1)東京都立教育研究所『'95都研フォーラム集録5』平成7年11月、p.54
- ・(注2)東京都立教育研究所学校教育相談研究室『学校教育相談推進資料 児童・生徒理解の深化と豊かな人間関係の育成』平成3年3月、p.13

第3節 いじめ根絶への教育内容・方法の開発

いじめ根絶への教育内容・方法の開発に当たっては、次に示す4点を重視しながら、子供同士の望ましい人間関係や子供と教師の信頼関係を築いていく必要がある。

第一は、「いじめ根絶にはたらく学習指導の工夫と改善」である。本来、学習指導は各教科等の目標の達成を目指して行われるものであるが、指導内容の知的理解に重点が置かれ、学習態度や心の育成の面が欠ける傾向にある。したがって、これからの学習指導では、子供にとって楽しい授業となるよう一層工夫し、分かる授業を実現して学習の充実感を体験させるとともに、学ぶ方法や態度の育成に努める必要がある。

また、現実のいじめ問題を直視させ、その深刻さを具体的に理解させるとともに、いじめを決して許さないという態度を育成し、心から生命の尊さを認識させる必要がある。そこで、本研究では、いじめ問題を直接授業で扱い、その解決を図るための指導内容や指導方法を開発するよう努めた。

第二は、「望ましい人間関係を育てる学級経営・生活指導の工夫と改善」である。子供にとって毎日の学校生活の中心の場は学級であり、学級における人間関係の問題からいじめ問題が起こることが多い。人間関係の育成は、教師の人間性や指導力に負うところが大きく、日ごろの学級の望ましい雰囲気醸成と集団の形成によって一層深められる。

したがって、教師が子供一人一人のいじめによる悩みに鋭敏に気付くとともに、いじめられている子供の立場に立った人間関係の育成に留意し、特に、いじめを傍観する子供にならないように育てる必要がある。

第三は、「正義感の育成」である。いじめ問題は、人権尊重の教育を推進する上で極めて重要な学校教育の課題である。人権尊重の精神を培うためには、人をいじめることは差別であり、人間として許されないことを理解させるとともに、人間として絶対に許さないということを態度で示せるようにしなければならない。その際、いじめられている者を助ける勇気を培い、行動に移すことが正義感であることを繰り返し指導する。

第四は、「情報を正しく判断できる能力の育成」である。ここでは特に、いじめられている者の言動を重要な情報ととらえ、子供及び教師が、その言動からいじめであることを認識できなかったり、いじめの事実気付きながら親や教師に伝えることができなかつたりすることのないよう、子供が教師や学級の人々にその事実を伝えることができる能力や態度の育成を目指している。

1 いじめ根絶にはたらく学習指導の工夫と改善

本節は、子供の問題及び学校での集団生活の問題に焦点を当て、いじめを出さない、また、たとえいじめが起きてそれを深刻なものにさせないためには、日常の学習指導においてどのような工夫が必要であるかを解明することをねらいとした。すなわち、いじめの予防としての指導の在り方を学習指導に求め、次のような方法で研究を進めた。

- ① 事例Ⅰ及び事例Ⅱにかかわる資料の分析から、いじめに関係した生徒の考えや行動の問題点を把握する。
- ② いじめ根絶に向けての研究課題を設定するとともに、研究の視点を明確にする。
- ③ いじめ問題と学習指導に関する教師と児童・生徒の意識調査を実施し、研究課題にかかわる問題点について分析する。

④ 課題解決に向けての学習指導の在り方を検討する。

(1) いじめの背景にある問題点

いじめた生徒、いじめられた生徒、いじめの周囲にいる生徒のそれぞれの考えや行動の問題点を事例から分析し、いじめの予防としての学習指導の課題を把握した。

事例Ⅰ及び事例Ⅱのいじめ事件において、いじめた生徒の行動を抽出してみると、人権感覚の希薄さとともに、「人を傷つけることはいけないことだ」という、絶対的な価値基準が崩れているのではないかと考えられるほど、いじめにかかわる規範意識の欠如が見られる。

また、事例Ⅰや他の多くのいじめの事例においては、周囲の生徒に「いじめをあおる」「いじめがあっても無関心を装う」「集団の行動からはずれる者に圧力をかける」という行動が見られた。【表1】に示したように、いじめ事件の周囲にいた生徒の意識を分析したところ、集団の中での行動と、一人一人の思いが必ずしも一致していないことが分かった。

すなわち、個人的には、いじめはいけないことだと認識していても、秩序の乱れがある集団では、いじめの抑止力が機能しないこと、また集団の中ではいじめについての加害意識が希薄化しているという問題点が見られる。

いじめの最大の問題点は、いじめられた生徒が現状を回避する手段として自らの命を絶つという痛ましい選択をしたことである。いじめられた子供が死を選択した心理の追究については今後の研究に待っとして、いじめられた生徒をそこまで追い込んだのは、いじめた生徒やいじめをあおったり、見て見ぬふりをした周囲の生徒であることは言うまでもない。また、いじめられた生徒がこのような行動をとった原因には、周囲の人間への不信感や自己主張ができない追いつめられた気持ちもあったのかもしれない。

このことを学習指導とのかかわりで考えたとき、「自分自身がかけがえのない存在であること」「生命はなにものにも代えがたい尊いものであること」という意識を、すべての児童・生徒にはぐくんでいくことの重要性を強く感じる。

(2) いじめ根絶に向けた学習指導の課題

事例の分析によって把握した問題点から、いじめの予防としての学習指導の課題として次のことが挙げられる。

ア 「いじめは許されない行為である」という規範意識の確立

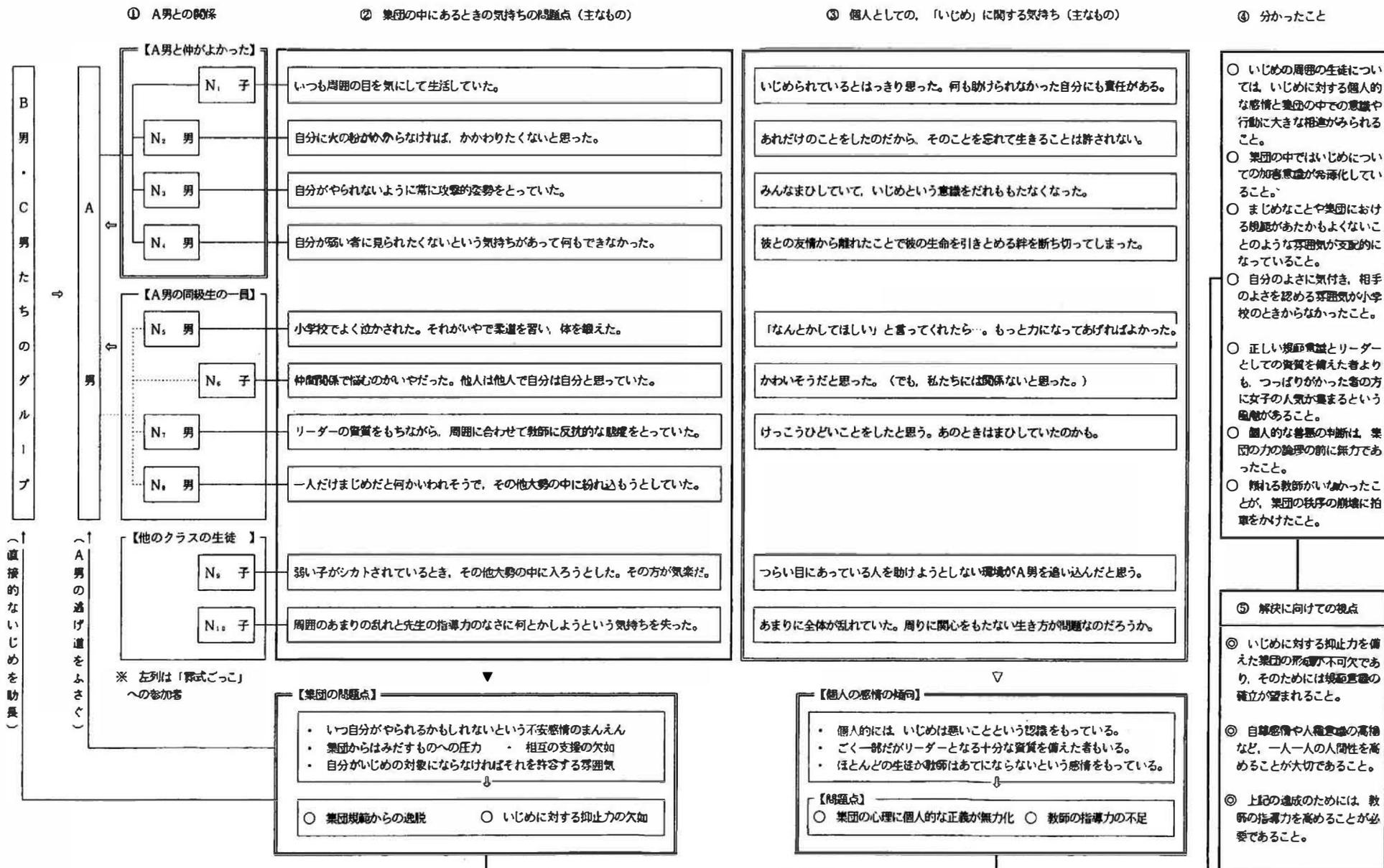
死に至らしめるような悪質ないじめの背景には、「いじめは人間として絶対に許されない行為である」という規範意識の崩れがある。また、いじめを傍観している生徒やいじめをあおる生徒の中には、いじめはよくないことと感じている生徒も存在する。いじめにかかわる規範意識の崩れを防ぎ、いじめについての生徒の認識と行動の不一致を解消するには、日常の学習を通して、人間として生きていく上で絶対に欠くことのできない価値について指導し、「いじめは許されない行為である」という規範意識を確立していくことが必要である。

イ 自尊感情や生命を大切にす態度の育成

生徒が自らの命を絶つという悲しい事件を繰り返さないためには、一人一人の生徒が、日常の学習活動を通して、かけがえのない存在としての自分に気付くとともに、生命を尊重する態度を身に付けることができる学習指導の工夫が重要である。

このような考えに基づき、「児童・生徒一人一人の人間性を高める各教科等の指導内容の工夫」「いじめの抑止力を備えた集団形成のための学習指導の在り方」の2点から研究を進めた。

【表1 事例Iの「いじめ事件」の周囲にいた生徒の問題点 — 『葬式ごっこ』八年後の証言』からの分析 — 】



⑤ 解決に向けての視点

◎ いじめに対する抑止力を備えた集団の形成が不可欠であり、そのためには規範意識の確立が望まれること。

◎ 自尊感情や人権意識の高揚など、一人一人の人間性を高めることが大切であること。

◎ 上記の達成のためには、教師の指導力を高めることが必要であること。

○ いじめの周囲の生徒については、いじめに対する個人的な感情と集団の中での意識や行動に大きな相違がみられること。

○ 集団の中でいじめについての加害意識が劣化していること。

○ まじめなことや集団における規範があたかもよくないことのような雰囲気や支障的になっていること。

○ 自分のよさに気付き、相手のよさを認める芽生えが小学校のときからなかったこと。

○ 正しい規範意識とリーダーとしての資質を備えた者よりも、つっぱりかかった者の方に女子の人氣が集まるという風潮があること。

○ 個人的な善悪の判断は、集団の力の論議の前に無力であったこと。

○ 頼れる教師がいなくなったことが、集団の秩序の崩壊に拍車をかけたこと。

いじめられているとはっきり思った。何も助けられなかった自分にも責任がある。

あれだけのことをしたのだから、そのことを忘れて生きることが許されない。

みんなまひして、いじめという意識をだれももたなくなった。

彼との友情から離れたことで彼の生命を引きとめる絆を断ち切ってしまった。

「なんとかしてほしい」と言ってくれたら…もっと力になってあげればよかった。

かみそうだと思った。(でも、私たちには関係ないと思った。)

けっこうひどいことをしたと思う。あのときはまひしていたのかも。

つらい目にあっている人を助けようとする環境がA男を追い込んだと思う。

あまりに全体が乱れていた。周りに関心をもたない生き方が問題なのだろうか。

(3) いじめの予防にかかわる児童・生徒と教師の意識

いじめ問題と学習指導に関する児童・生徒と教師の意識を質問紙法によって調査し（調査E）研究課題にかかわる問題点について分析した。

ア 児童・生徒の意識

授業についての意識、いじめについての意識、生命尊重にかかわる意識等を調査した。授業についての意識の中で、授業の規律を取り上げたのは、いじめの抑止力を備えた集団の形成には、教師の指導や友達の発言に耳を傾ける姿勢を身に付けることが不可欠であると考えたからである。

調査対象は、都内公立小学校8校、862人の児童（第4～6学年）及び都内公立中学校11校1,095人の生徒（第1～3学年）である。学年別の人数は右表の通りである。

| 校種 | 小学校 | | | 中学校 | | |
|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | 4年 | 5年 | 6年 | 1年 | 2年 | 3年 |
| 人数 | 281 | 285 | 296 | 357 | 375 | 363 |

(7) 調査結果の概要

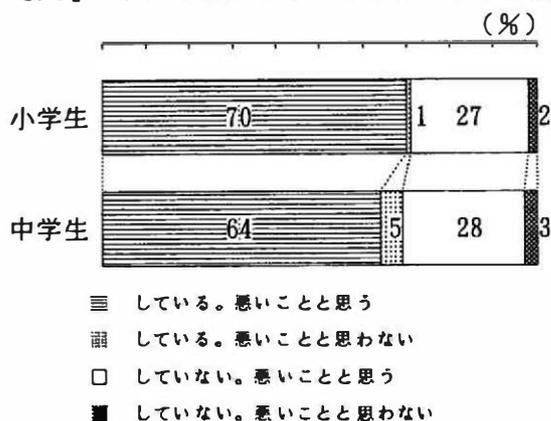
調査結果については、項目間のクロス集計も行い、 χ^2 検定（危険率5%）によって有意差の有無を判定した。

① 授業の規律にかかわる児童・生徒の意識

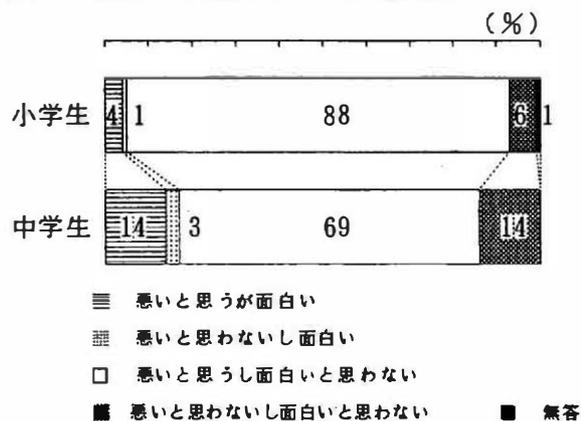
【図1】は、「授業中のおしゃべりについて」の意識の回答結果である。小学生、中学生共に悪いと分かっているがおしゃべりをしてしまう傾向が強いと言える。

【図2】は、「教師への反抗について」の意識の回答結果である。「悪いと思わない」「面白い」のいずれについても、小学生に比べて中学生の選択率が高くなっている。また、学年別に比較すると、中学1年生から2年生にかけて「悪いと思わない」「面白い」の割合の増加が見られる。

【図1】 授業中のおしゃべりについての意識



【図2】 教師への反抗についての意識

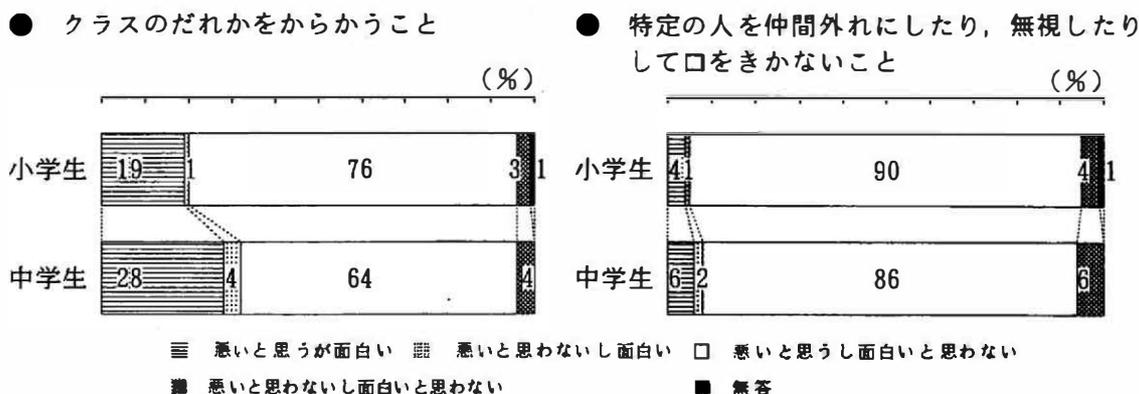


② いじめについての児童・生徒の意識

【図3】は、「クラスのだれかをからかうこと」「特定の人を仲間外れにしたり、無視したりして口をきかないこと」についての回答結果である。「悪いと思うし、面白いと思わない」という回答が最も多い。その他「他人の持ち物にいたずらをしたり、隠したりすること」「他人を蹴ったり、なぐったりすること」についても同様な結果が出ている。「クラスのだれかを

からかうこと」については、「悪いと思うが面白い」と回答している割合が、小学生で約2割、中学生で約3割にも達している。

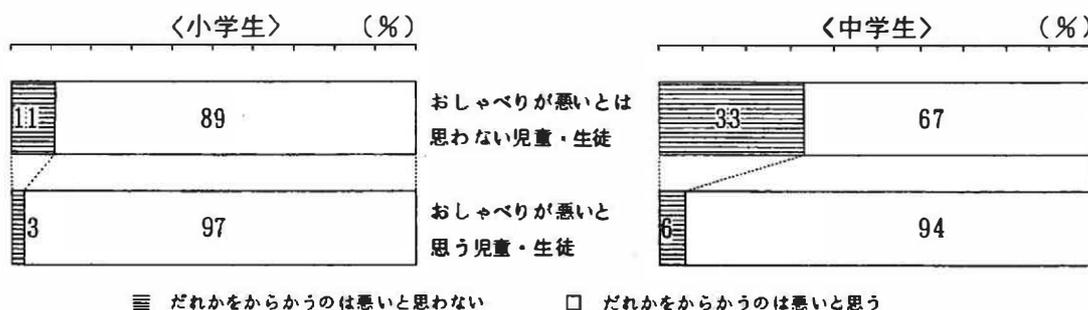
【図3 いじめについての児童・生徒の意識】



③ 授業の規律についての意識といじめについての意識の関連

【図4】は「授業の規律についての意識」と「いじめについての意識」との間でクロス集計した結果である。「授業中のおしゃべり」について、「悪いと思わない」と回答した児童・生徒は、「だれかをからかうこと」についても、「悪いと思わない」と回答している割合が高かった。「特定の人を仲間外れにしたり、無視したりして口をきかないこと」「他人が数人にいじめられていること」についても同様である。

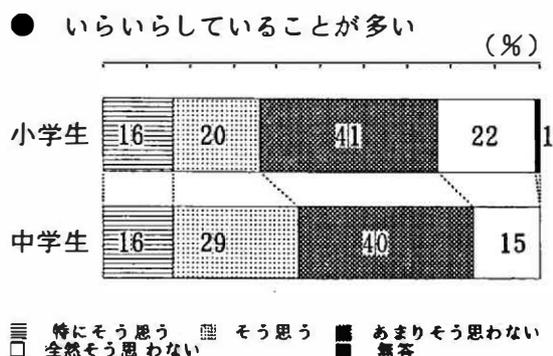
【図4 授業中のおしゃべりと、だれかをからかうのが悪いと思うかとの関連】



④ 児童・生徒のストレスについて

【図5】は「いらいらしていることが多い」という問いについての回答結果である。小学生の約4割、中学生の約5割が「特にそう思う」又は「そう思う」と回答しており、小学校のときから、かなり多くの児童がいらいらを感じていることが分かる。

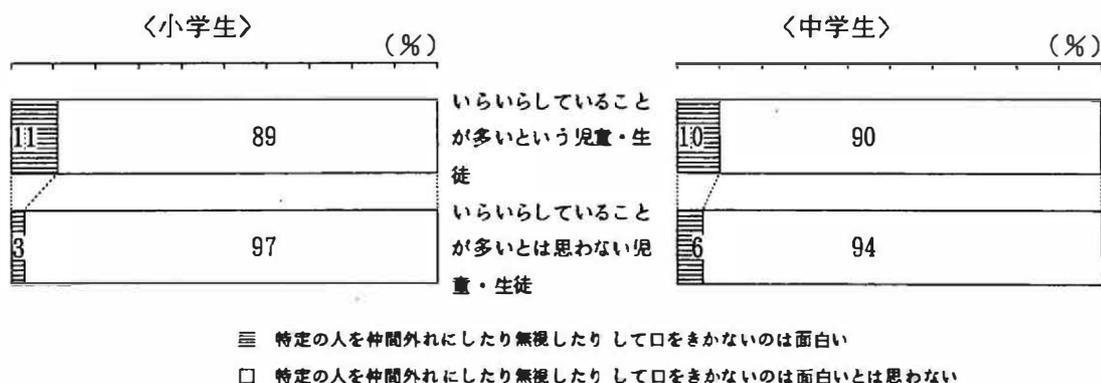
【図5 児童・生徒のストレスについて】



【図6】は、「いらいらしていることが多い」という回答と「いじめについての意識」との間でクロス集計を行った結果を表したものである。「いらいらしている」と回答した児童・生徒は、「特定の人を仲間外れにしたり，無視したりして口をきかないこと」について、「面白い」と回答している割合が高かった。「他人を蹴ったり，なぐったりすること」「他人が数人にいじめられていること」についても同様である。

【図6 いらいらしていることが多いかという意識といじめの行為についての意識との関連】

● 「いらいらしていることが多いと思うか」という意識と、「特定の人を仲間外れにしたり無視したりして口をきかないことが面白いのか」という意識との関連

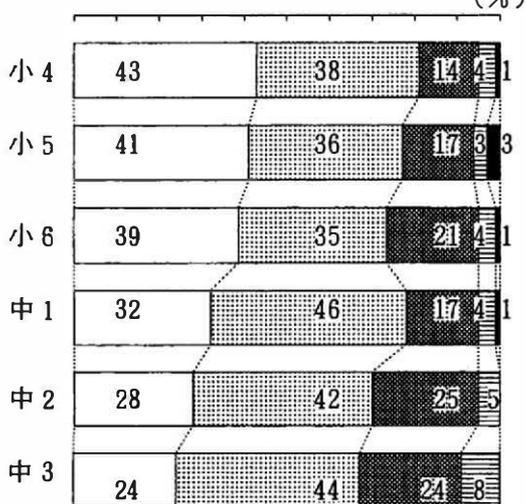


⑤ 児童・生徒の自尊感情とのかかわりについて

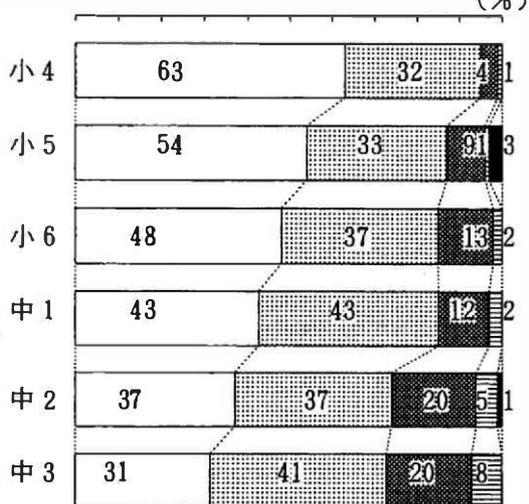
【図7】は、児童・生徒の自尊感情や生命尊重にかかわる意識について質問をした回答結果である。「自分のことを大切に思ってくれる人に支えられて生きているのだと思う」について、小学生の全体の77%，中学生の全体の72%が「特にそう思う」又は「そう思う」と回答している。また、学年別の比較では、学年が進行するにつれて、「特にそう思う」と回答した児童・生徒が減少している。

【図7 児童・生徒の自尊感情や生命尊重にかかわる意識】

● 自分のことを大切に思ってくれる人に支えられて生きているのだと思う (%)



● 生きていることは素晴らしいことだと思う (%)



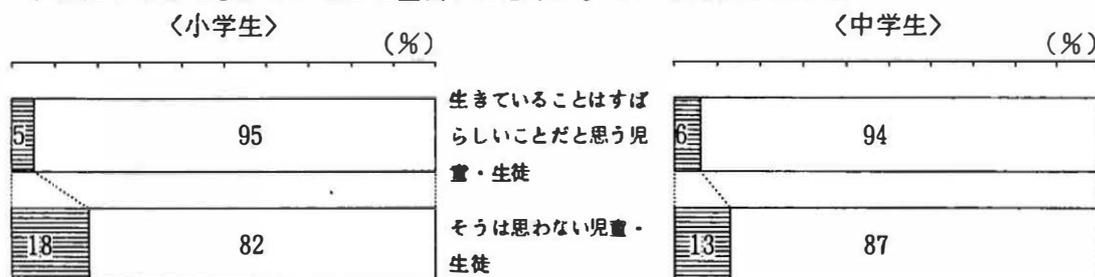
□ 特にそう思う ■ そう思う ■ あまりそう思わない ■ 全然そう思わない ■ 無答

⑥ 生命尊重にかかわる児童・生徒の意識について

【図7】に表れているように、「生きていることは素晴らしいことだと思う」について、小学生の全体の89%、中学生の全体の77%が「特にそう思う」又は「そう思う」と回答している。学年別の比較では、学年が進行するにつれて、「特にそう思う」と回答した児童・生徒が減少している。さらに、【図8】は「生命を大切に思う気持ち」と「いじめについての意識」との関連をクロス集計によって調べた結果である。「生きていることは素晴らしいことだと思う」について否定的に回答している児童・生徒は、肯定的に回答している児童・生徒に比べて、「クラスの誰かをかからかうことは面白い」「特定の人を仲間外れにしたり、無視したりして口をきかないことは面白い」と回答している割合が高かった。「傷ついた小鳥を助けたいと思う」についても同様の傾向が見られる。

【図8 生命を大切に思う気持ちといじめについての意識との関連】

- 「生きていることは素晴らしいことだと思うか」という意識と、「特定の人を仲間外れにしたり無視して口をきかないことを面白いと思うか」という意識との関連



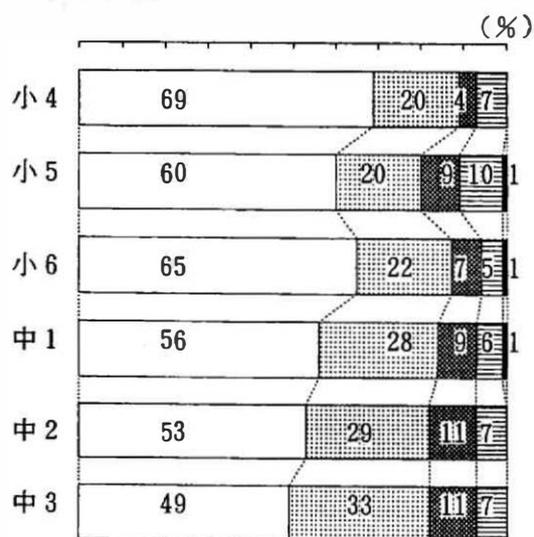
■ 特定の人を仲間外れにしたり無視したりして口をきかないのは面白い
□ 特定の人を仲間外れにしたり無視したりして口をきかないのは面白くない

【図9】は「自殺についての意識」についての回答結果である。「いじめられるのがつらくても自殺してはいけない」という問いに、小学生の全体の85%、中学生の全体の82%が「特にそう思う」又は「そう思う」と回答している。学年別に比較してみると、「特にそう思う」という回答は、学年が進行するにつれて減少する傾向にある。

【図10】は「生きていることは素晴らしい」という意識や「自分が大切に思われている」という意識と、「自殺してはいけない」という意識との関連をクロス集計によって調べた結果である。「生きていることは素晴らしいことだと思う」について肯定的に回答している児童・生徒は、否定的な児童・生徒に比べて、「自殺してはいけない」と回答している割合が高かった。「自分のことを大切に思ってくれる人に支えら

【図9 自殺についての意識】

- いじめられるのがつらくても自殺してはいけない

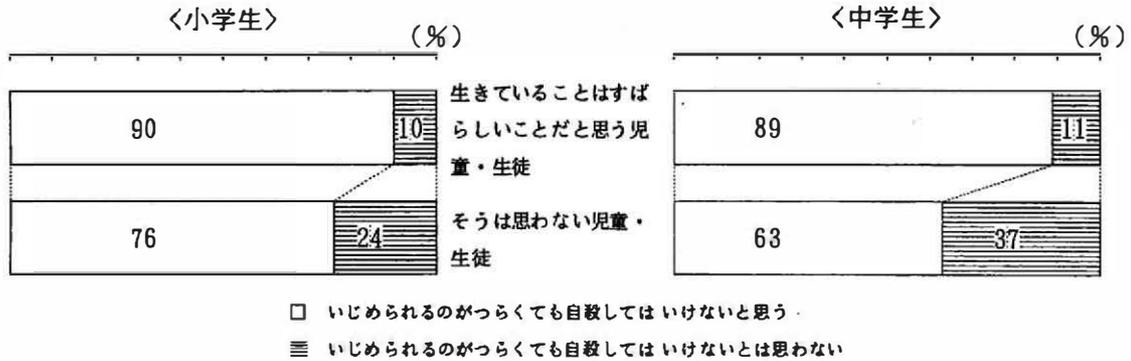


□ 特にそう思う ■ そう思う
■ あまりそう思わない
■ 全然そう思わない ■ 無答

れて生きているのだと思う」についても同様である。

【図10 生命を大切に思う気持ちと、自殺についての意識との関連】

- 「生きていることは素晴らしいことだと思う」という意識と、「いじめられるのがつらくても自殺してはいけないと思う」という意識の関連

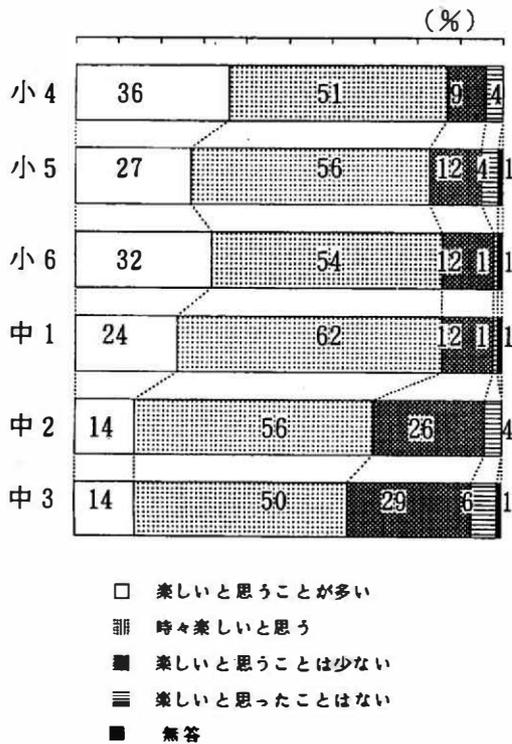


⑦ 授業についての児童・生徒の意識について

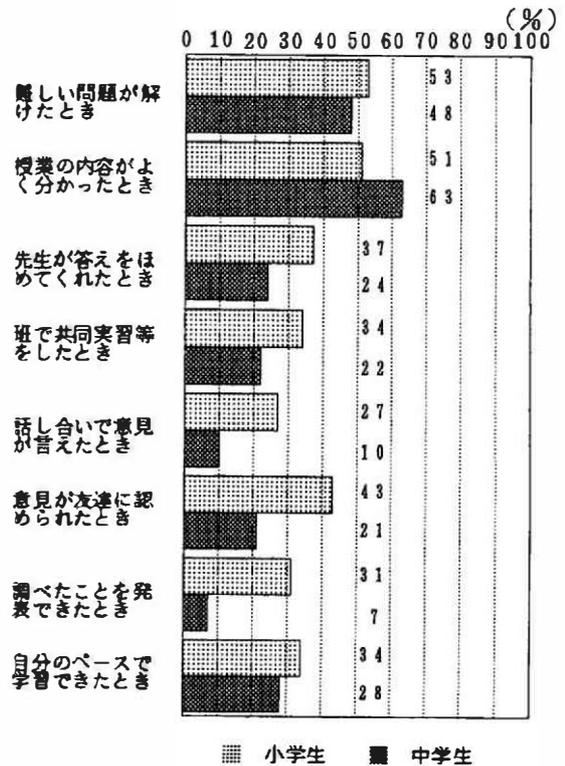
【図11】は、「授業が楽しいと思うことが多いか」という問いについての回答結果である。「楽しいと思うことが多い」又は「時々楽しいと思う」と回答した児童・生徒（以下本項では「授業が楽しいと感じる児童・生徒」とする。）は小学生全体では85%，中学生全体では73%である。学年別の比較では、授業が楽しいと感じる生徒が、中学校第2学年で急激に減少している。

【図12】は「授業が楽しいと感じたのは、どんなときか」という問いについての回答結果である。小学生では「難しい問題が解けたとき」「授業の内容がよく分かったとき」「意見が友達に認められたとき」が上位であった。中学生で上位を占めていたのは「授業の内容がよく分

【図11 授業が楽しいことが多いか】



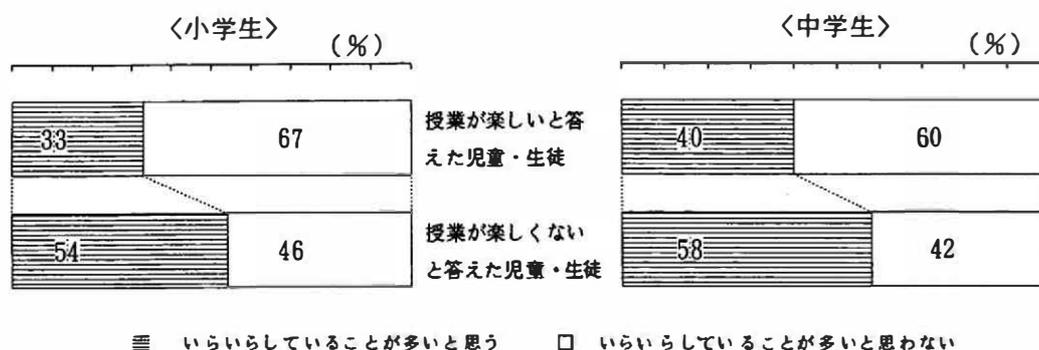
【図12 授業で楽しいと感じたとき】



かったとき」「難しい問題が解けたとき」であった。

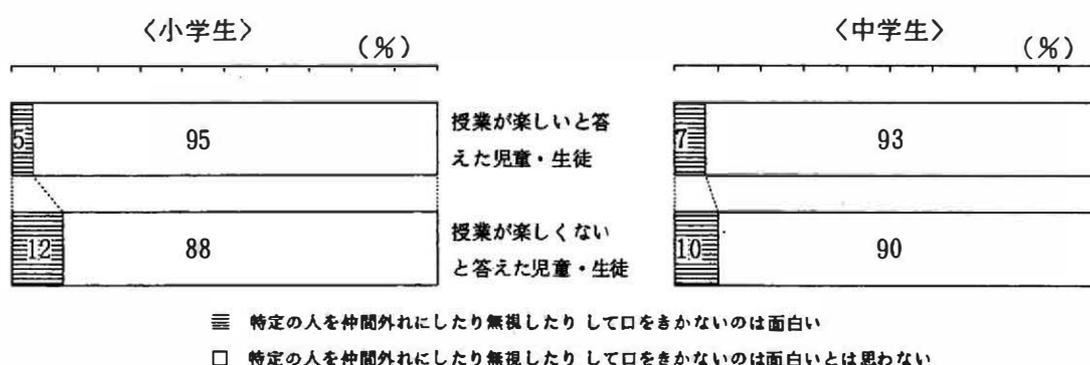
【図13】は、「授業が楽しいか」という意識と、児童・生徒が「いらいらしていることが多いか」ということとの関連をクロス集計によって調べた結果である。「授業が楽しくない」と感じる児童・生徒は、「楽しい」と感じる児童・生徒に比べて「いらいらしていることが多い」と回答した割合が高かった。このことから、授業が児童・生徒のストレスとかかわりのあることが考えられる。

【図13 「授業が楽しいか」という意識と、「いらいらしていることが多いか」という意識との関連】



【図14】は、「授業が楽しいか」という意識と、いじめについての意識との関連をクロス集計によって調べた結果である。「授業が楽しくない」と感じる児童・生徒は、「楽しい」と感じる児童・生徒に比べて、「クラスのだれかをからかうこと」及び「特定の人を仲間外れにしたり、無視したりして口をきかないことが面白い」と回答している割合が高かった。このことから、児童・生徒が「授業が楽しい」と感じることは、いじめの解消とも関連があると考えられる。

【図14 「授業が楽しいか」という意識と、「特定の人を仲間外れにしたり、無視したりして口をきかないことを面白いと思うか」という意識との関連】



(1) 調査結果についての考察

① いじめについての児童・生徒の意識

いじめの行為について「悪いことかどうか」ということとは別に、「面白い」ということが児童・生徒の価値判断として存在すると考えられる。いじめ等の行為を「悪い」と判断していても、もう一方でこれを「面白い」と見ている児童・生徒が少なくない。

「悪いことだが面白い」という意識の広がりや規範意識を弱めているということについては、森田洋司・清永賢二著『いじめ－教室の病い』（金子書房）や千石 保・鐘ヶ江晴彦・佐藤郡衛著の『日本の中学生』（日本放送出版協会）も指摘している。

② 授業の規律についての意識といじめについての意識との関連

授業の規律を守ろうとする意識の低い児童・生徒や、教師に反抗することを悪いと思っていない児童・生徒は、いじめを容認する傾向がある。

滝 充は、「月間生徒指導」1991年12月号で、調査データに基づいて、いじめを行った児童・生徒や、見て見ぬふりをしたり、いい気味だと思ったりする児童・生徒は、授業中のおしゃべりや授業中の徘徊等の逸脱行為についても許容する傾向が強いことを指摘している。また、千石 保らは、中学生の調査データ（「埼玉大学紀要」第35巻増刊）を引用し、児童・生徒の価値観や規範意識と、いじめ等の問題行動との関連を指摘している。

③ 児童・生徒のストレスについて

4割前後の児童・生徒がストレスを感じており、ストレスを感じている児童・生徒には、いじめの行為を面白いと感じる割合が多い。

児童・生徒のストレスといじめの相関については、日本教育社会学会第47回大会（1995年）において、秦 政春らが発表している（「子供のストレスと非行・問題行動」）。この研究によれば、ストレスがとてまたまっているという児童・生徒のいじめ経験率は、ストレスがない児童・生徒のいじめ経験率を大幅に上回る。さらに、ストレスがとてまたまっているという児童・生徒では、ストレスがない児童・生徒に比べ、だれかをいじめたいという欲求がよくあると指摘している。

また、調査A（p. 231～p. 232）においても、いじめの背景や原因について、「ストレスがたまっている」という回答が小学生で52%、中学生で29%、教職員44%、保護者46%と、いずれも「子供同士の人間関係が築かれていない」に次いで多かった。

④ 児童・生徒の自尊感情や生命尊重の意識について

児童・生徒の自尊感情や生命尊重の意識は、学年が進行するにつれて低下する傾向がある。また、生命を大切に思う気持ちの希薄な児童・生徒には、いじめを容認する傾向があり、生命を大切に思う気持ちの強い児童・生徒は、自殺してはいけないという意識が高い。

自殺についての児童・生徒の意識に関する調査は、昭和57年度都立教育研究所相談部の基礎研究「子供の『生と死』に関する意識の研究」がある。その中で、自殺の報道に対して、「ばかなこと」という感じ方をする児童・生徒、及び「自分ならしない」と感じている児童・生徒が、小学校第4学年から中学校第3学年に進むに従って、共に減少する傾向が見られる。この結果は、本調査結果と一致する。

⑤ 授業についての児童・生徒の意識について

授業が楽しいと感じる児童・生徒は、学年が進むにつれて減少する。授業が楽しいと感じたのは、「授業の内容がよく分かったとき」や「難しい問題が解けたとき」という回答が多い。また、授業が楽しくないと感じる児童・生徒には、いらいらしているという割合やいじめが面白いという割合が高かった。

イ 教師の意識

都内公立小学校24校50人、公立中学校21校50人、計 100人の教師を対象にいじめ問題と学習指導とのかかわり、及び最近の児童・生徒の意識と実態について、平成7年7月に質問紙法による意識調査を実施した（調査E）。

(7) 最近の児童・生徒の意識や実態を、教師はどのようにとらえているか

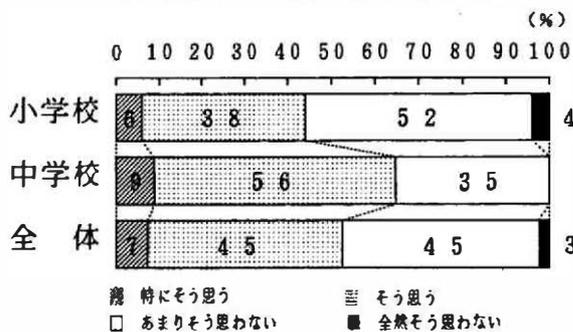
いじめ問題の背景にある授業にかかわる規律、いじめに関する価値判断など、最近の児童・生徒の意識や実態について、教師はどのようにとらえているかを調査した。

① 授業の規律に関する児童・生徒の実態

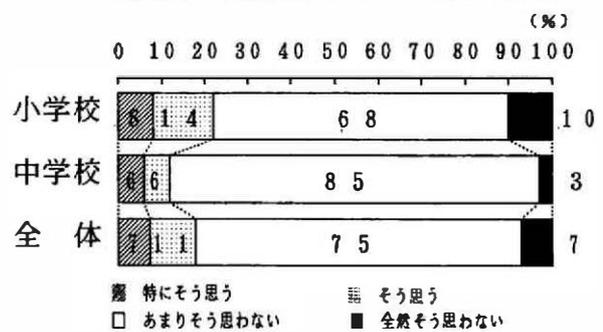
事例Ⅰ、事例Ⅱでは遅刻や授業中の私語など、授業の規律が確立していない実態が見られたが、このこととかわかって多くの学校では、授業における児童・生徒の実態を教師がどう見ているかを調査した。約半数の教師が「授業中のおしゃべりを悪いと思わない子供が多い」【図15】と回答し、また、「勝手に席を立つことを悪いと思わない子供が多い」と指摘する教師も4割いる。さらに、全体的にはまじめに授業に取り組んでいるとしながら、小学校22%、中学校12%の教師が、まじめさに欠ける児童・生徒が多いと回答している【図16】。

このことから、現在行われている授業では、授業の規律についての意識の希薄な児童・生徒が多く、苦慮している教師の実態が推察できる。授業とは、教材を媒介として、児童・生徒と教師、児童・生徒同士が相互に生き生きとして学び合うものである。「授業とはかくあるべきだ」ということを指導するだけで解決できるものではない。児童・生徒一人一人にとって楽しい授業、分かる授業であり、学ぶことに児童・生徒一人一人が価値を見出し、学ぶ喜びが感じられる授業を実施することによって、授業の規律も確立していくことになる。このことを教師は再認識する必要がある。

【図15 授業中のおしゃべりを悪いと思わない児童・生徒が多いと思うか】



【図16 まじめに授業に取り組む意欲的な児童・生徒が少ないと思うか】



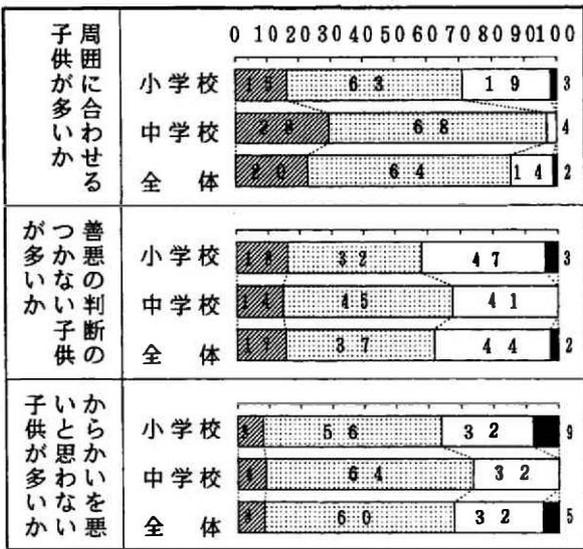
② いじめにかかわる児童・生徒の価値判断

【図17】は、善悪の判断やからかうことへの意識など、いじめ問題とかわかると考えられる児童・生徒の価値判断について、教師がどのようにとらえているかを分析した結果である。

「周囲の子に合わせてしまう子供が多い」と回答する教師が最も多く、小学校で78%、中学校では96%である。また「善悪の判断ができない子供が多い」と考える教師はおよそ6割である。一方、いじめの要因となりやすい「人をからかうこと」についても、およそ6割の教師が「からかうことは悪いと思わない児童・生徒が多い」と回答している。また、「暴力を振るう

ことを悪いと思わない児童・生徒が多いと思うか」についても調査したが、「暴力を肯定する児童・生徒がいる」と3割の教師が回答している。【図17 子供の価値判断】 (%)

この実態を見逃すことはできない。
 調査E (p. 178~p. 179) の児童・生徒の意識調査から、からかうことは悪いことだと思っているものの、実際からかっている子供が少なくないという実態があることなどを考え合わせると、悪いこととは何か、何がよいことなのかの価値にかかわる教育が大切である。一人一人が正しく判断し、それを行動に表すことのできる児童・生徒を育てることが、今求められる。

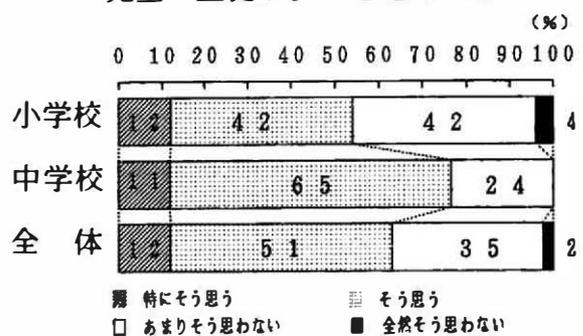


③ 児童・生徒の生活等の実態

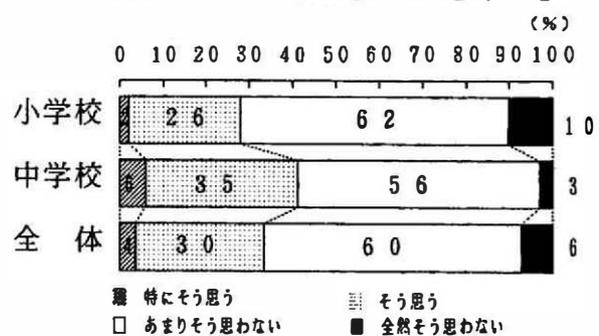
日常生活や学校生活での欲求不満、不適応感などのストレスがいじめ問題の背景にあるのではないかと考え、「欲求不満でいらいらしている児童・生徒が多いと思うか」【図18】について質問したところ、63%の教師がこの実態を指摘し、「そう思う」と回答する教師は中学校に多く見られた。このことは、【図5】(p.179) に示したように「いらいらしていることが多い小学生は4割、中学生は5割」という児童・生徒自身の回答結果と一致している。

また、【図19】は「生命あるものへの優しさがなく児童・生徒が多いと思うか」についての回答結果である。小学校の教師に比べて中学校の教師には、「生命に対する畏敬の念をもたない生徒が多い」ととらえていることが明らかになった。

【図18 欲求不満でいらいらしている児童・生徒が多いと思うか】



【図19 生命のあるものへの優しさがなく児童・生徒が多いと思うか】



(イ) いじめの予防と学習指導のかかわりをどのように教師は考えているか

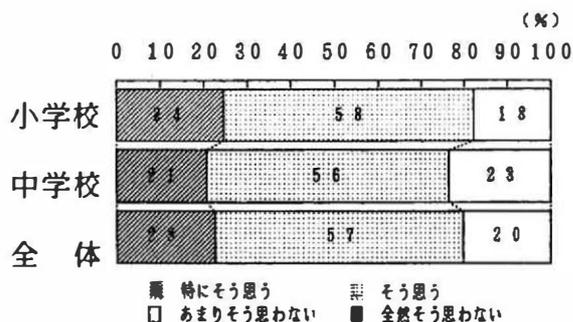
「いじめはしてはいけない行為である」という規範意識を育てるなど、いじめを予防するために、学校生活の中心ともいえる学習指導では何が必要で、どのような実践をしているか、について調査をした。

① いじめを予防するために有効な学習指導の方法

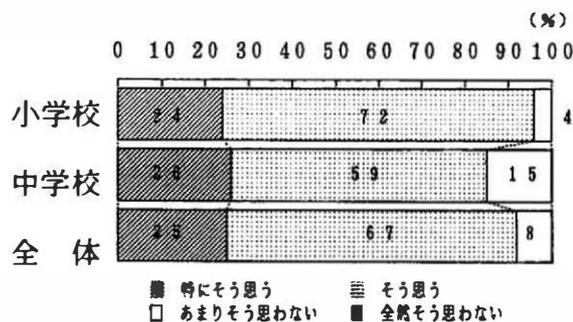
いじめを予防するための学習指導の方法については、「分かる授業の工夫」80% (【図20】) 「相互啓発やよさを認める評価」92% (【図21】) という回答であり、指導法の改善や評価の

工夫によっていじめを予防できると考える教師は多く、とりわけ小学校の教師に顕著な傾向が見られた。

【図20 分かる授業の工夫がいじめ防止になるか】



【図21 相互啓発や児童・生徒のよさを認める評価がいじめ防止になるか】



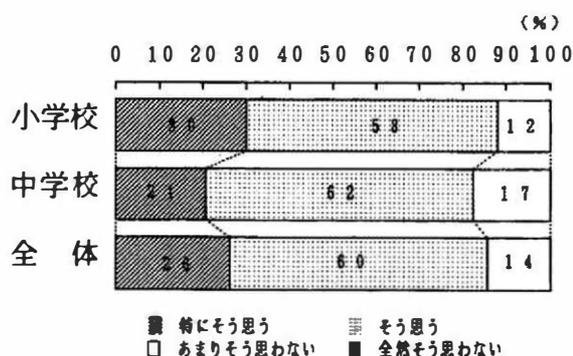
調査Eの児童・生徒の意識調査からは、授業が楽しいと感じるときは授業内容がよく分かったときであり、学年が進行するにつれて授業が楽しいと感じる児童・生徒は減少している。また、第2章において、いじめている児童・生徒の面接調査を通して、「授業がつまらない、分からない」などの理由から「学校が楽しくない」と学校生活への不適応感を多くが訴えている、という実態も報告されている。これまでも指摘されてきた「分かる授業」の実施は、いじめている児童・生徒に対する学習指導上の対応策として、また、すべての児童・生徒にとってのいじめの予防策として極めて重要であると言える。

また、調査A(p.240)「いじめられる子供はなぜいじめられるのか」では、「自分の意見をはっきりいわない」「友人関係がうまく築けない」などが上位に挙げられており、これらの改善のためには、互いの意見や考えを認め合う相互啓発の授業や、一人一人のよさを生かす授業の工夫が重要である。

② いじめを予防するために有効な学習指導の内容

調査Eでは、いじめを予防するために有効な学習指導の内容や学習の場として、生命尊重の教育、規範意識を育てる教育、道徳教育などについて調査した。【図22】はその結果を示したものである。提示した学習指導の内容のすべての項目について、有効であると回答する教師が多く、そのうち、生命を尊重する教育が有効であると回答する割合は、「特にそう思う」「そう思う」を合わせると、小学校教師88%、中学校教師83%であり、教師の多くが命の大切さについて指導することの必要性を指摘している。

【図22 生命尊重の教育がいじめ防止になるか】



一方、【図8】(p.181)で示したように、「生命を大切に思う気持ちの希薄な児童・生徒には、いじめを容認する割合が高い」というクロス集計によって得られた結果もあり、生命尊重の教育の重要性は児童・生徒の実態からも指摘できよう。

次に、「思いやりや規範意識を育てる道徳教育がいじめ防止になるか」【図23】については、小学校が86%，中学校が79%が「特にそう思う」「そう思う」と回答しており、およそ8割の教師が予防としての有効性を認めている。なお、中学校の教師の32%が「特にそう思う」と回答し、小学校教師と比べておよそ2倍になっており、この要因を今後十分に検討する必要がある。

また、授業における規範意識を育てることについては、授業中の私語など、授業の規範の乱れが多いと中学校の教師が指摘している（【図15】参照）にもかかわらず、【図24】で示されているように、いじめ予防の学習内容としての有効性を「特にそう思う」と認める中学校教師は多くなく、校種による差はなかった。

③ いじめの解決経験の有無による学習指導に対する意識

【図25】は、いじめの解決経験の有無と学習指導とのかかわりにについての回答結果である。

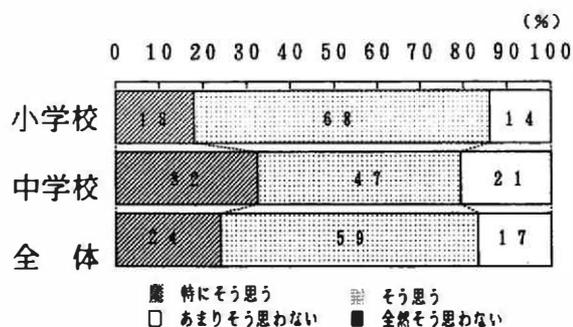
いじめの解決経験の有無と学習指導の有効性については、大きな差異はなかった。しかしながら、解決経験を通して、分かる授業の工夫がいじめの予防策として有効であると考える教師が89%であるのに対し、いじめの解決経験のない教師は68%であり、わずかながら、その意識に差が見られた。

次いで差が見られた内容は、授業における規範意識の育成である。

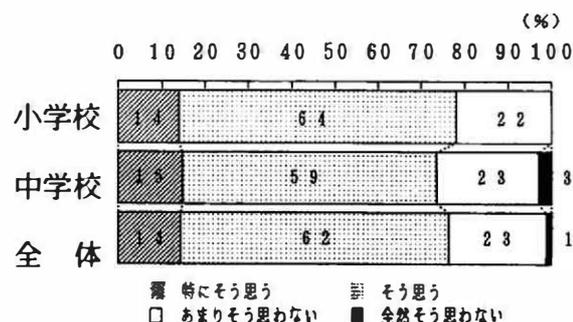
④ 学習指導の具体的な実践

いじめ問題に有効な学習指導の実践に関する回答は少なかった。調査Eで挙げた学習指導の各項目の重要性は認識していても、学習としてどのように取り上げていくか、現段階では適切な方法を見出していないと言える。さらに、いじめに視点を当てた学習指導の具体的な内容・方法について開発する必要がある。

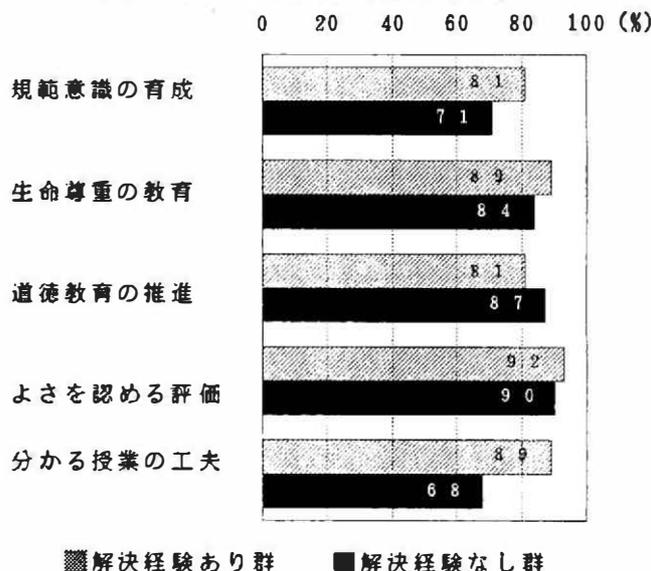
【図23】 思いやりや規範意識を育てる道徳教育がいじめ防止になるか



【図24】 授業における規範意識を育てることがいじめ防止になるか



【図25】 「いじめ問題」の解決経験によって、学習指導への意識はどう変わるか



(4) いじめの予防のための学習指導の展開

いじめの解決に有効な学習指導の開発に当たって、これまで、都立教育研究所が行ってきた基礎研究及び研修等の諸事業の成果や本研究の調査委員からの聞き取り調査から得られた様々な知見を参考にした。その結果、子供一人一人が、いじめの深刻な実態から、その悩みや苦しみを深く理解し、そこに至った子供の課題を明らかにするとともに、いじめ問題を正面から扱うことが重要であると考えた。

ここでは、学校の人間関係に起因したいじめによって自殺が現実には引き続いて起こり、多くの子供たちがいじめによる悩みを抱えている状況の中で、子供たちの現実の訴えから、悩み苦しみを傷付けていることを直接に学び、「生きる力」や「他を思いやる心」、「勇気」を育てる学習内容・方法の具体化を図ることに視点を当てた。

特に、中学校の道徳及び特別活動（学級活動）において、生徒がいじめの実態や実際の事例に学び、いじめが発生する背景や要因を見抜き、いじめをしない、許さないという自らの生き方や支え合う集団を確立できるよう、具体的な展開例を作成した。展開例を実践する際の基本的考え方及び実践の内容は以下のとおりである。

ア 学習指導の目標設定

目標設定に当たっては、「いじめはどの学校でも現にある」との認識に立ち、子供たちが、共にいじめを乗り越える力、つまり「嫌なことは嫌」「いけないことはいけない」「やめなさい」「もういじめるのはやめよう」と言える力や、「いじめは二度としない」と決意する態度を身に付けることを重視する。

また、子供一人一人が自らの生活を見直すことができるよう、次に示す点に配慮して、指導の目標を明確にした学習指導案を作成する。

- いじめを受けていることの悩みや苦しみが、いかに深刻なものであるかを心の奥底で感じ取る。
- いじめは絶対にしてはいけないということを態度や行動で示す。
- いじめに気付いたら、いじめられている子供を助け、いじめをやめさせるための行動をとる。

イ 教材の開発・選定

いじめられている子供の深刻な悩みや苦しみを心の奥底で感じとらせるためには、深刻な心の訴えを真剣に受け止めることができる状況をつくって指導することが重要である。

そのためには、教材を通していじめによる子供の深刻な悩みや苦しみを感じ、いじめを受けている子供のことを意識の中心におき、子供同士が、いじめの解決を真剣に考え合い、心のつながりをつくっていくことが大切である。

このような指導を進めるうえで、教材は、いじめの解決のために、自ら考え行動できるための学習指導の重要な位置を占める。

教材の開発・選定に当たって、子供一人一人が、いじめの実態や実際の事例から学習できるよう、教材化のための資料の例を次に示す。

- ア いじめにあった子供の日記、自殺した子供の遺書や保護者の手記等
- イ いじめにあった子供の関係者の声や新聞の記事等
 - (例) 「葬式ごっこ — 八年後の証言 — 」における関係者の声
- ウ 過去にいじめで苦しんだ人やその保護者の体験談
- エ 「人権尊重教育の推進 — 同和教育のための資料集 — 第18集 — 」(東京都教育委員会 昭和62年3月)より中学校道徳「正義と勇気」(p.105)
- オ 映画フィルム「故郷の空」(昭和63年 企画：東京都教育委員会 制作：東映)他

これらの資料を教材とする場合、次の点に特に配慮する。

- 特に、遺書を扱う場合、子供たちが自殺することを美化し、苦しみから逃れるために自殺するという考えをもたないよう、生命の尊さを第一に掲げ、どんなことがあっても自殺してはいけないことを深く理解させ、自らの生命を大切にしていく態度を育成する。
- 家族や周りの人々がどのような思いで自分を生み育ててくれたか、命がいかに大切であるかを深く考えさせる。
- 上記の教材を扱う場合、教師の意図がいじめ解決に向けた真剣な姿勢に基づいたものであることを子供たちに明確に示す。
- 過去にいじめで苦しんだ人やその保護者から直接体験を話してもらう場合は、事前に教師自身がその体験をじっくり聞いておき、子供に話してもらう内容についてよく話し合ったうえで、指導のねらいや話の内容を明確にしておく。
- 教材化に当たっては、教師が協力して様々な角度から検討し、資料に込められた願い等を共通理解しながら適切な指導方法を開発する。

ウ 指導計画・学習指導案の作成

道徳及び特別活動(学級活動)の学習指導に当たっては、望ましい人格の形成や人間関係づくりを重視して、いじめ解決のための指導計画を作成し、次の点に配慮して計画的・継続的に行う。

- 各教科の指導との関連を図り、全校的に歩調を合わせて指導を展開する。
- 各学校のこれまでの指導を見直し、学校・学級の実態に合わせた指導計画を作成する。
- 遺書等の資料を扱う場合、年間指導計画に基づき、これまでの指導の積み重ねの上に立って計画的に行う。
- 担任は、常に同学年の教師と連携して学級の指導を行う。また、学年が一体となり、学年全体の指導の場面をつくり、教師の組織としての力量を生かして指導する。
- いじめが解決するまで、指導計画に基づき、繰り返し指導する。

エ 学習活動の工夫

学習活動の形態には、教師からの説諭、ワークシートの活用、子供相互の話合い、ロールプレイングなどが考えられる。これらの形態で行う場合、その活動のねらいがいじめ問題の解決

のために行動できるようにすることにあることを重視し、単なる擬似体験にならないよう十分工夫する必要がある。

学習活動の工夫に当たっては、いじめの状況に応じた活動形態をとり、特に次の点に配慮して行う。

- 学級にいじめの状況が見られる場合、いじめを絶対にやめさせるという決意に基づき、教師自身の体験や心の奥底に触れる話材を活用し、いじめている子供やそれを周りで見ている子供の心情に迫る。
- 特に、いじめられている子供を支えるためには一人一人がどのような行動をとるべきかを、教師とともに真剣に考える。
- 学級にいじめの状況が見られない場合でも、子供の作文や映像教材を活用し、その内容から啓発されることをまとめさせたり、子供相互の話合いをさせたりすることによっていじめられている子供の苦しみに気付くことができるようにする。
- 過去にいじめで苦しんだ人やその保護者の体験談を直接聞く活動を取り入れ、質疑等を通して自らの生活や行動を見直す機会にして、いじめの解決に積極的に行動できるようにする。
- 「かわいさをもちたくない」「自分がいじめられたくない」「いじめているグループが怖い」などの心の葛藤に気付かせ、第三者的立場をとることがいじめを助長させることをとらえさせるようロールプレイング等の活動の工夫を図る。

オ 各教科の指導の工夫

各教科の指導に当たっては、教科の目標・内容といじめ問題との関連がどこにあるかなどを十分考慮して指導計画を立てる。

例えば、中学校社会（公民的分野）第3学年では、「(3)民主政治と国際社会 ア 人間の尊重と日本国憲法」で取り扱われる基本的人権の尊重を学習する際に、次の例を参考にして各学校で工夫して行う。

- 「全国中学生人権作文コンテスト」（法務省人権擁護局）の中からいじめを主題とする作文を活用する方法もある。その際、心身に障害のある人にかかわるいじめを扱った作品を取り上げ、感想を話し合ったり、障害のある人が自立して生活している姿に接する機会をつくったりして、基本的人権を尊重しながら人生を豊かに過ごす生き方について考える。
- いじめにより自殺した生徒の遺書を読み、その行動や心理を考え、同じ世代の人間として自殺を避けるための必要な手だてについて意見を出し合い、人間の尊重、民主的な社会生活の在り方を考える。

以上のように、各教科・道徳・特別活動における学習内容・方法の展開例を示したが、今後は研究協力校等の実践研究を通して、展開例を工夫・改善していくことが必要である。また、更に多くの展開例を収集し、子供の発達段階に応じた系統的な指導計画を作成していくことが必要である。

〈学習指導の展開例1〉

中学校第2学年 道徳

- 1 主 題 正義, 公正・公平
- 2 資 料 大河内 清輝君の遺書(中学校2年生)
- 3 ねらい 正義を愛し, だれに対しても公正・公平に振る舞い, 差別のない明るい社会の実現に尽くそうとする態度を養う。
- 4 展開の概要
 - (1) 資料についての説明を聞く。
 - (2) 教師が資料を読み, 以下のことについて話し合う。
 - (発問1) 清輝君をいじめていた生徒は, どのような気持ちだったのだろうか。
 - (発問2) 清輝君はどんな思いでこの遺書を書いたのだろうか。
 - (発問3) 清輝君を自殺にまで追い込んだこのいじめを, だれも知らなかったのだろうか。知っていたとしたら, どうして清輝君の力になれなかったのだろうか。
 - (発問4) このような出来事が二度と起こらないようにするために, 日常生活のなかで大切にしていかなければならないことはなにか。
 - (3) 清輝君の父親のメッセージを読む。
 - (4) 教師の体験や思いを聞く。
- 5 指導上の留意点
 - (1) 資料はいじめを苦にして自殺した中学生の遺書であるので, 指導に当たっては, 以下の点に十分に配慮して取り扱う。
 - ア 本時の指導に至るまでに生命の尊さやかけがえのなさについて, 道徳の時間だけではなく学校の全教育活動を通して意図的・計画的に指導をし, 生徒が苦痛を回避する手段として死を選択したり, 死を美化したりすることのないようにする。
 - イ 資料の読みについては, 内容をつかませて, いじめの残酷さやいじめられた苦しみに目を向けさせながら指導を展開する。
 - ウ 資料には様々な思いが描かれている。したがって, 生徒は「生命の尊重」や「他を思いやる心」にも考えが向くことが予想されるので, これらの価値に対する反応も十分尊重しながら, ねらいとする価値と関連付けて指導することが大切である。
 - (2) 補助資料として, 清輝君の父親のメッセージ(平成6年12月25日付中日新聞夕刊)を用い, 子供に先立たれた親の気持ちに触れ, どのようなことがあっても自ら命を絶つということがあってはならないことをおさえる。
 - (3) 事前指導として「正義, 公正・公平」に関する学級の意識調査を実施し, その結果を導入で提示して, ねらいとする価値への意識付けをするような工夫も考えられる。
 - (4) 終末の段階での教師の説話が重要である。教師自身がいじめにかかわる自らの体験を語りかけるなど, 教師と生徒が共にいじめをなくしていくという姿勢が必要である。加えて, いじめは絶対に許されない行為であること, いじめをなくすことが明るい学校生活を送るうえで必要な条件であることに触れ, 生徒一人一人が正義を重んずる心や公正・公平に振る舞うことへの意欲付けとなるような内容を工夫する。

清輝と同じ様に人に言えない苦しみを持っている子供達へ

清輝のお父さんより

今、私は清輝が何故あんなに苦しみ、悩み、つらくてしかたがないと、一人で心の中に閉じ込めてしまったかをずっと考えています。

今、清輝の悲しい出来事で学校の先生をはじめ、いろんな所でいろんな事をしようとしています。しかし、これは君達のつらさを本当にわかっているだろうか、助けてやれるのだろうかかと悩んでいます。それは君達の本当の気持ちをわかっているのだろうかと思っていますからです。

清輝が何を思っていたか……。僕にも弱い所があった。だからそれをいうのは恥ずかしい。お父さん、お母さんに言っても本当に助けてくれるだろうか。言ったらクラスの子や先生はどう思うだろうか。いろんな事をずっと私は考えています。

今、私はできれば清輝についていきたい。清輝もやっと背が大きくなってきたなあ。これならお父さんをすぐ追いこしてくれるなあ……。その彼がいなくなった悲しみは君達ならわかってくれると思います。

今、清輝の事が国じゅうに話題にされて大きな事をしたと慰めてくれる人もいますが、私は彼に何もしないでも何もできなくてもここにいてくれる方がよっぽどうれしい。

まだ、いろんな事をしたい。おばあちゃん、長生きして下さい。おじいちゃん、ありがとうといい残すなら、なぜこんな事をしたのか、誰も心の中では良い事をしたとは思っていないよ。叱ってやりたい。

このくやしい悲しい気持ちをわかってもらえるだろうか。君達が、僕も清輝の様に、なにかを残して皆にわかてもらおうと思ったら、それはとんでもない間違いです。

つらさにじっと耐えている君達ならわかってくれると思いますが、同じ苦しみ、いやもっと大きいつらさをお父さん、お母さん、おじいちゃん、おばあちゃん、兄弟、友達に残すことになるんです。

君達はもっと大きくなれるんです。この苦しさをなんとかのりこえて欲しいと心から思っています。

今こうして書いている間も清輝の本当の気持ちが、いつ、わかってやれるのだろうかと思っています。おじさんのこの今の悲しさ、やりきれない気持ちを少しでもわかってくれたなら、誰でもいいからこの苦しさを話して欲しい。おじさんのこの苦しさを助けてやろうという気持ちがあれば、手紙で今の気持ちを、何故人にいえなかったのかを教えてください。

住 所 (略)

氏 名 (略)

出典 (「中日新聞」平成6年12月15日夕刊)

〈学習指導の展開例2〉

中学校第2学年 特別活動（学級活動）

- 1 題材名 「いじめを考えよう」
- 2 ねらい 深刻な苦しみを受けている友人を助けるために、学級の一人一人としてどのような行動をとることが大切か、共に考え、態度で示す。
- 3 資料 「いつか」（都内在住の中3の女子の詩より 毎日新聞社会部編『総力取材「いじめ事件」』p.220）

いつか
Kくんがくさいって言う
ちゃんど体を洗ったのに
いつか、いつか……
Nくんが泣き虫って言う
モトを作ったのは君なのに
いつか、いつか……
Oくんがバカって言う
君より点数がいいのに
いつか、いつか……
Mくんがジャマだって言う
こんなにもはじっこにいるのに
いつか、いつか……
Tくんが死ねって言う
こんなにもがんばって生きてんの
いつか、いつか……
そう、いつか

4 展開の概要

- (1) 詩「いつか」の朗読（教師）を聞く。
- (2) 詩に込められた思い、特に「……」の部分についての考えを発表する。
- (3) 自分の学級でもいじめがないかを考え、気付いていることを勇気をもって発表する。
- (4) 自分の学級のいじめをどうしたら解決できるのかをグループで話し合い、発表する。

5 指導上の留意点

- (1) 朗読する前に、なぜ、この詩を扱うか説明し、指導のねらいを感じとらせる。
- (2) 「……」の部分については、教師自身の考えも述べ、そこに込められた思いの核心を生徒と共に考える場面をつくる。また、言葉によるいじめが繰り返し行われていることに気付かせ、なぜ、このようないじめを周りが許してしまうのかを考えさせる。
- (3) 学級のいじめについて、生徒はなかなか言い出せない状況も考えられるが、気付いていることや本当の気持ちを言葉で表現することが、いじめを解決する大切な力になることを訴える。また、生徒の本音が出たことを大切にして、継続的な指導と積極的な援助を行うことにより、自分の意見を自由に語れ、人の意見を聞くことのできる学級の雰囲気醸成していく。
- (4) 学級の一員として行動すべきことをグループごとに模造紙に書き、発表させる。
指導の最後に、「悩んでいる友人を助けることは人間として当然の責務であること」「助けるためには本音を語り、実行する勇気が必要であること」を述べる。
- (5) 事後においても、(4)であげた内容の実践状況について、繰り返し問い掛けを行う。

(5) 人間性を高める各教科等の指導内容の工夫

いじめを防止するためには、すべての教師が学習指導の重要性について認識するとともに、規範意識の育成、生命尊重の教育、道徳教育の推進など、児童・生徒一人一人の人間性を高めるための指導を各教科等の指導内容に位置付けていくことが必要である。

ア 規範意識の育成

最近の子供は善悪の判断を一人一人はもっていながら、周囲に流され、正しく表現したり、行動したりすることができないという実態が見られる。また、善悪の判断基準の他に「面白いかどうか」という判断基準をもっているなど、子供の意識が多様化している。そのため、規範意識を育てることを各教科等の指導に位置付けていくことが重要である。

授業中関係のないおしゃべりをしたり、人をからかったりすることを「悪いことだと思う」「面白いことだと思わない」という、健全な価値判断をしている児童・生徒が大半である。しかし、悪いことだと分かっているにもかかわらず、周囲に流されて行動している児童・生徒も多いことが、調査E (p. 178) で明らかになった。教師はこのことをとらえ【表2】のように罪悪感のない児童・生徒が最近多くなると指摘しているのである。一方で、「からかうことを悪いと思うが、面白い」と答える小学生は19%、中学生では28%であり、「からかうことを悪いと思わないし、面白い」と考える小学生は3%、中学生では4% (p. 179) であった。「面白いかどうか」ということが児童・生徒の価値判断に影響を及ぼすなど、児童・生徒の意識が多様化しているともみることができ、児童・生徒一人一人の規範意識を育て、行動することまで高める指導が必要である。

【表2 規範意識にかかわる児童・生徒の実態と教師の見方】(%)

| | | 児童・生徒の実態 | | 教師の見方 | |
|-----------|--------|----------|----|-------|----|
| | | 小 | 中 | 小 | 中 |
| 授業中のおしゃべり | している子供 | 71 | 69 | | |
| | 罪悪感 なし | 3 | 8 | 44 | 64 |
| 人をからかうこと | 面白意識あり | 20 | 32 | | |
| | 罪悪感 なし | 4 | 8 | 62 | 73 |

【表3 教科書等に見る規範意識に関する事項の取扱い数】

そこで、いじめにかかわる規範意識の育成と関連の深い指導内容について、ルールの尊重、自律等の観点から教科書等の分析を試みた。その結果、【表3】のように道徳を中心として、各教科等の中で取り上げることができるようになっていく。

<小学校>

<中学校>

| | 1学年 | 2学年 | 3学年 | 4学年 | 5学年 | 6学年 |
|----|----------------|----------------|---------------|----------------|----------------------|----------------------|
| 国語 | | | | ★★ | | ★ |
| 社会 | | | ★ | ★ | | ★★ |
| 理科 | | | ☆ | ☆ | ☆ | ☆ |
| 生活 | ★★ | ★★★★ | | | | |
| 体育 | ★★ | ★★ | ★★ | ★★★★ | ★★ | ★★★★ |
| 家庭 | | | | | ★★ | ★★ |
| 道徳 | ★★ ★★ ★★ | ★★ ★★ ★★ | ★★ ★★ ★ | ★★ ★★ ★★ | ★★★★ ★★★★ ★★★★ | ★★★★ ★★★★ ★★★★ |

| | 1学年 | 2学年 | 3学年 |
|------|------|-------|------|
| 国語 | ★★ | ★ | ★ |
| 社会 | ★★ | ★★★★ | ★★★★ |
| 理科 | ☆ | ☆ | ☆ |
| 体育 | ★★ | ★★★★ | ★★★★ |
| 技術家庭 | ★★★★ | ★★★★★ | |
| 道徳 | ★ | ★★ | ★★ |

・この表は各教科書(道徳は資料集)1社を選び、規範意識に関する内容が示されている単元及び題材数を★印で示した。☆印は取扱いが極めて少ないもの。

前述した児童・生徒の実態を踏まえ、いじめの

予防の視点からいじめとかわる規範意識の育成についてとらえ直し、小学校低学年から各教科等の指導の中に規範意識を育てることを位置付けていく必要がある。次ページに事例を示す。

<規範意識を育てる指導事例>

< 本 事 例 の 特 徴 >

子供の身近な日常生活で起こりうる事例を取り上げ、話し合い活動を中心としながら、絵カード等の教材と教師による適切な助言によって、どんな人にも分け隔てなく公平に振る舞うことの大切さを理解させた事例である。

- 1 主 題 ドッジボール
- 2 実 践 校 S区立T小学校
- 3 学年・教科等 第3学年 道徳
- 4 主題設定の理由

3学年になると、児童は、低学年のころと比べて仲間意識が一層強くなり、集団生活に対する関心も高まってくる。そこで、小集団で行動することが多くなり、その中で自他の関係について、様々な活動を通して考えるようになる。

しかし、自己本位的な考えが多分に残っており、例えば不正な行為に対しては仲のよい友達には寛大であるが、親しくない友達には必要以上に厳しかったりして、公正さを欠く態度をとったりすることがしばしば見られる。仲間意識や集団への関心が高まり始める時期をとら自分の利害や好き嫌いととられることなく、だれに対しても公正公平に振る舞おうとする心情、態度を育てることが必要である。

資料「ドッジボール」は、ぼくとおる、まさおの3人がドッジボールをして遊んでいる。仲間に入れてほしいとやって来たけんじは、ボールの扱いが上手なので仲間に入れるが、次に来たやすおに対しては、ボールの扱いが下手なので知らぬふりをして仲間に入れようとしな。そのことに心を痛めたやすおが黙って立ち去るという内容である。

- 5 ねらい 自分の利害や好みで人を差別せず、だれに対しても公正公平に振る舞おうする心情を育てる。

6 展 開

| 学 習 活 動 ・ 発 問 | 留 意 点 |
|---|---|
| <p>(1) 遊びの中でいやな思いをした経験を想起する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 遊んでいやな思いをしたのは、どんなことか。 <p>(2) 資料「ドッジボール」を読んで話し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ ぼくがやすおを仲間に入れなかったのは、どんな気持ちからか。 ・ やすおはどんな気持ちでドッジボールを見ていたか。 ・ やすおが砂場に行った後、ぼくはどんなことを考えたか。 <p>(3) 「公正公平に振る舞えなかった自分」について考える。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ だれに対しても同じようにできなかったことにどんなことがあるか。 <p>(4) 教師の説明を聞く。</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● 不公平な扱いを受けた経験を想起させ、問題意識をもたせる。 ● 仲間はずれにされたやすおのつらいさみしい気持ちに触れることを通して技能の巧拙で人を差別することが相手の心を深く傷つけることに気付かせる。 ● 人を差別することが人として許されない行為であることに気付かせる。 ● 仲間不公平な扱いをすることが、どんなに人間としてみにくく恥ずかしい行為であるか、気付かせる。 ● 不公平な行為が人の心を傷つけることを深く自覚させ、だれに対しても公正公平に接することが大切であることに気付かせる。 |

7 指導の実際と考察

導入では、児童の日常生活の中で、技能の巧拙、好き嫌いなどで不公平な扱いを受けることが多いことが分かった。みんながドッジボールをするのをぼつんと見ているやすおを書いた1枚の絵を提示し、「やすおはどんな気持ちで見ていたか」と問いかけると、友達と遊ぶことの少ないM男が、「どうして、やすおはいくじなしなんだろう」というつぶやきがみられた。

このM男のつぶやきを取り上げ、指導を展開した。児童は自分たちの問題として深く考えることができた。

(東京都教育委員会「人権尊重の教育の推進 第18集」より要約)

イ 生命尊重の教育の推進

児童・生徒には、一人一人がかけがえのない存在であることや自他の命の大切さについて十分認識されていない実態が見られる。そのため、各教科等の学習において、生命を尊重する教育を推進することが重要である。

いじめられた生徒が、なぜいじめを回避する手段として死を選択したのかについて、断定することはできないが、事例Ⅰや事例Ⅱの分析から、いじめられた生徒が、追いつめられて、自分の居場所がなくなってしまったことと指摘できる。また、いじめた生徒にも、他の人の命の大切さについての認識が十分に育っていないといえる。

今回の1,957人の児童・生徒を対象とする調査E (p. 181～p. 182)において、傷付いた小鳥を助けたい気持ちや生きていることがすばらしいと思う気持ちから、命の大切さに対する意識をとらえると、学年が高くなるに従って生命尊重の意識が希薄になっている。子供の死生観に関して都立教育研究所生物研究室の基礎研究「生命に関する子供の見方や考え方に関する研究」(平成6年度)では、「ヒトは死んでも命はすぐに生き返るものと考えている小学生が多い」(註1)という報告がある。また、同研究所相談部の「子供の『生と死』に関する意識の研究」によれば、「死の衝動をもつ子供は、学年が上がるにしたがって増加する傾向にある」(註2)と報告されている。これらの要因を分析することは難しいが、最近の児童・生徒には、テレビ番組等の文化的な影響を受け、自分がかげがえのない存在であることや、生命の尊厳への意識、死生観に変化が起きているとみてよいのではないだろうか。一方、教師を対象とする調査E (p. 187)では、8割が「生命尊重の教育」はいじめの予防として有効である、と考えている。現行の学習指導要領から、生命尊重の教育にかかわる内容を分析すると、あらゆる教科等で取り上げられてはいるが(p. 198～p. 199【表4・5】を参照)、果たして指導が行われているであろうか。

「生命を尊ぶ」ということは、動植物や人間の生物学的な生命を大切にするとともに、その生命のもつ不思議さに畏敬の念をもち、何ものにもまして生命を大切にすることを意味する。それはやがて自分自身の生命のすばらしさや自分の生命の尊厳性についての自覚につながる。さらには、自分と同じ尊厳性をもつ他の人々の生命や、人格を尊重することに通じる。このことについて、前掲の「子供の『生と死』に関する意識の研究」の中では、「子供は動物を飼育する中でその動物との死別体験をもつことは重要な意義をもち、自殺に対する考え方、ひいては生命の尊厳に対する意識の形成に強いかわりをもつようである。」とし、「学校や家庭における飼育活動や死の場面に遭遇したときの教師や父母のかかわり方が検討される必要がある。」(註2)と結んでいる。

このためには、教師一人一人が、児童・生徒の意識や実態を適切にとらえ、生命尊重の教育は自他の尊厳性を認めることであり、いじめ予防の上からも重要であるという認識に立つとともに、幼稚園や小学校の低学年から生命を尊重する教育を意図的・計画的に推進することが必要である。次に具体的な指導事例(p. 200～p. 202)を示す。

【表4 小学校学習指導要領における「生命尊重の教育」の位置付け】

●「生命尊重の教育」との直接的な関連

○「生命尊重の教育」と関連のある内容

| 各教科等 | 項目 | 各学年の目標及び内容 | | | | | | 指導計画の作成と内の取扱い |
|------|--|---|--|--|---|--|---|---|
| | | 第1学年 | 第2学年 | 第3学年 | 第4学年 | 第5学年 | 第6学年 | |
| 総則 | 【教育課程の一般方針】 ○児童の人間として調和のとれた育成を目指し、……地域や学校の実態及び児童の心身の発達段階や特性を十分考慮して、適切な教育課程を編成するものとする。〔1〕 ○道徳教育を進めるに当たっては、教師と児童の内面に根ざした道徳性の育成が図られるよう……。また、……人間関係の育成などにかかわる道徳的実践が促されるよう配慮しなければならない。〔2〕 ○特に、体力の向上及び健康の保持増進に関する指導については、……生涯を通じて健康で安全な生活を送るための基礎が培われるよう配慮しなければならない。〔3〕 | | | | | | | |
| 国語 | ○国語を正確に理解し、適切に表現する能力を育てるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。 | ○丁寧な言葉と普通の言葉のあることに注意して話すようにする。〔言語事項(1)カ(イ)〕 | ○丁寧な言葉と普通の言葉の使い方の違いを理解すること。〔言語事項(1)カ(イ)〕 | ○相手やその場の状況に応じて丁寧な言葉を使うようにすること。〔言語事項(1)カ(イ)〕 | ○必要に応じて丁寧な言葉を正しく使うこと。〔言語事項(1)カ(イ)〕 | ○敬語を正しく使うこと。〔言語事項(1)キ(イ)〕 | ○日常よく使われる敬語の使い方に慣れること。〔言語事項(1)キ(イ)〕 | ○生活を明るくし、強く正しく生きる意志を育てるのに役立つこと。〔3(5)〕 ●生命を尊重し、他人を思いやる心を育てるのに役立つこと。〔3(6)〕 ○自然を愛し、美しいものに感動する心を育てるのに役立つこと。〔3(7)〕 |
| 社会 | ○社会生活についての理解を図り、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育て国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。 | | | ○…地域の人々は協力して生活の向上や住みよい環境づくりなどに努力していることに気付くよう……。〔2(1)〕 | ○地域社会における人々の健康や安全を守るための諸活動、…地域社会の発展を願う態度を育てる。〔1(1)〕 | ○…各種の公害から国民の健康や生活が守られることを大切であることを考えること。〔2(2)ア)〕 | | |
| 理科 | ●自然に親しみ、観察、実験などを行い、問題解決の能力と自然を愛する心情を育てるとともに自然の事象・現象についての理解を図り、科学的な見方や考え方を養う。 | | | ●…生物を愛護する態度を育てるとともに、生物の体のつくりや成長のきまりや考え方等を養う。〔1(1)〕 | ●…生物を愛護する態度を育てるとともに、生物の活動や成長や環境とのかかわりについての見方や考え方を養う。〔1(1)〕 | ●…生命を尊重する態度を育てるとともに、生命の連続性についての見方や考え方を養う。〔1(1)〕 | ●…生命を尊重する態度を育てるとともに、生物の体の働きや共通性や環境との関係についての見方や考え方を養う。〔1(1)〕 | |
| 生活 | ○…自分と身近な社会や自然とのかかわりに関心をもち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う。 | ●自分と身近な動物や植物などの自然とのかかわりに関心を…。〔1(1)〕 ●動物を飼ったり植物を育てたりして、…生き物への親しみをもち…。〔2(5)〕 | ●…自然や生き物へ…。〔2(5)〕 ○生まれてからの自分…。〔2(6)〕 | | | | | |
| 音楽 | ○…音楽を愛好する心情と音楽に対する感性を育て、豊かな情操を養う。 | | | | | | | |
| 図画工作 | ○表現及び鑑賞の活動を通して、…表現の喜びを味わわせ、豊かな想像を養う。 | | | | | | | |
| 家庭 | ○…家庭生活についての理解を深め、家族の一員として家庭生活をよりよくしようとする実践的な態度を育てる。 | | | | | ○家庭における家族の生活を理解し、…協力して家庭生活をよりよくしようとする態度を育てる。〔1(3)〕 | | |
| 体育 | ○…身近な生活における健康・安全についての理解を通して…健康増進と体力の向上を図る。 | ○だれとでも仲よくし、健康・安全に留意して運動する態度を育てる。〔1(2)〕 | | ○協力、公正などの態度を育てる……健康・安全に留意して最後まで努力する態度を育てる。〔1(2)〕 | ○協力、公正などの態度…健康・安全に留意し、自己の最善を尽くし…。〔1(2)〕 ○体の発育と心の発達、……。〔1(3)〕 | | | |
| 道徳 | ●道徳教育の目標は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、個性豊かな文化の創造と民主的な社会及び国家の発展に努め、進んで平和的な国際社会に貢献できる主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うこととする。 | ○気持ちのよいあいさつ、言葉遣い、動作…。明るく接する。〔2-1(1)〕 ○身近にいる幼いや高齢者に温かい心で接し、親切にする。〔2-2(2)〕 ○友だちと仲よくし、助け合う。〔2-2(3)〕 ○身近な自然に親しみ、動植物に優しい心で接する。〔2-3(1)〕 ●生命を大切にすることを…。〔2-3(2)〕 ○美しいものに触れ、すがすがしい心をもつ。〔2-3(3)〕 | ○相手のことを思いやり、親切にする。〔2-2(2)〕 ○友だちと互いに理解し、信頼し、助け合う。〔2-2(3)〕 ○自然や動植物を大切に…。〔2-3(1)〕 ●生命の尊さを知り、生命あるものを大切に…。〔2-3(2)〕 ○美しいものや気高いものに感動する心をもつ。〔2-3(3)〕 | ○だれに対しても思いやりの心を持ち、相手の立場に立って親切にする。〔2-3(1)〕 ○互いに信頼し、学び合って友情を深め、男女仲よく協力し助け合う。〔2-2(3)〕 ○自然の偉大さを知り、自然環境を大切に…。〔2-3(1)〕 ●生命がかげがえのないものであることを知り、自他の生命を尊重する。〔2-3(2)〕 ○美しいものに感動する心や人間の力を越えたものに対する畏敬の念をもつ。〔2-3(3)〕 | | | | |
| 特別活動 | ○望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた……実践的な態度を育てる。 | ○不安や悩みの解消、基本的な生活習慣の形成、望ましい人間関係の育成、…健康で安全な生活態度の形成…。〔2-A(2)〕 ○心身の健全な発達や健康の保持増進などについての関心を高め、安全な行動や…。〔2-D(3)〕 | | | | | | |

【表5 中学校学習指導要領における「生命尊重の教育」の位置付け】

●「生命尊重の教育」との直接的な関連 ○「生命尊重の教育」と関連のある内容

| 各教科等 | 項目 目 標 | 各 学 年 の 目 標 及 び 内 容 | | | 指導計画の作成と 容の取扱い |
|-------|--|---------------------|---|--|--|
| | | 第 1 学 年 | 第 2 学 年 | 第 3 学 年 | |
| 総 則 | <p>【教育課程編成の一般方針】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ・・・人間として調和のとれた育成を目指し、地域や学校の実態及び生徒の心身の発達段階や特性等を十分考慮して、適切な教育課程を編成するものとする。 ○ 学校の実態や学校の実態及び生徒の心身の発達段階や特性等を十分考慮して、適切な教育課程を編成するものとする。 ○ ・・・教師と生徒及び生徒相互の人間関係を深めるとともに、生徒が人間としての生き方についての自覚を深め、豊かな体験を通して内面に根ざした道徳性の育成が図られるよう配慮しなければならない。【2】 | | | | |
| 国 語 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 国語を正確に理解し適切に表現する能力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する認識を深め国語を尊重する態度を育てる。 | | <ul style="list-style-type: none"> ○ 自分の考えや気持ちを、相手や場の状況に応じ、適切な言葉遣いで話すこと。【2A(1)ケ】 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 相手の立場や考えを尊重し、話し合いが目的に沿って効果的に展開するように話すこと。【2A(1)ケ】 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 人生について考えを深め、豊かな人間性を養い、たくましく生きる意志を育てるのに役立つこと。【3(5)】 |
| 社 会 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 広い視野に立って、我が国の国土と歴史に対する理解を深め、公民としての基礎的教養を培い、国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。 | | | <p>【公民的分野】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 個人の尊厳と人権尊重の意義、特に自由・権利と責任・義務の関係を広い視野から正しく認識させ、・・・公民として必要な基礎的教養を培う。【1(1)】 ○ ・・・現在の家族制度の基本的な考え方が個人の尊厳と両性の本質的な平等に基づいていることの意味を理解させ、家族の望ましい人間関係について・・・【2(1)ア】 ○ 人間の尊重についての考え方を、基本的人権を中心に深めさせるとともに、日本国憲法が基本的人権の尊重、国民主権及び平和主義を基本的原則としていることについての理解を深め、・・・【2(3)ア】 | |
| 理 科 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 自然に対する関心を高め、観察、実験などを行い、科学的に調べる能力と態度を育てるとともに自然の事物・現象についての理解を深め、科学的な見方や考え方を養う。 | | | <p>【第2分野の目標】</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 生物とそれを取り巻く自然の事物・現象に対する関心を高め、・・・これらの活動を通して、自然環境を保全し、生命を尊重する態度を育てる。【1(4)】 | <ul style="list-style-type: none"> ● 生命の尊重や自然環境の保全に関する態度が育成されるようにすること。【2(2)】 |
| 音 楽 | <ul style="list-style-type: none"> ○ ・・・音楽を愛好する心情と音楽に対する感性を育て、豊かな情操を養う。 | | | | |
| 美 術 | <ul style="list-style-type: none"> ○ ・・・創造の喜びを味わわせ、美術を愛好する心情を育て、豊かな情操を養う。 | | | | |
| 保健体育 | | | | <p>【保健分野の目標】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 心身の健康や心の健康及び健康と生活について理解させ・・・【1(1)】 | |
| 技術・家庭 | | | | <p>【保育の目標】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 幼児の・・・その心身の発達に応じた生活について理解させ、幼児に対する関心を高める。【K1】 | |
| 道 徳 | <ul style="list-style-type: none"> ● 道徳教育の目標は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、・・・その基盤としての道徳性を養うこととする。 ○ 道徳の時間においては、・・・道徳的判断力を高め、道徳実践意欲と態度の向上を図ることを通して、人間としての生き方についての自覚を深め、道徳実践力を育成するものとする。 | | <ul style="list-style-type: none"> ○ 温かい人間愛の精神を深め、他の人々に対し感謝と思いやりの心をもつようにする。【2(2)】 ○ 友情の尊さを理解して心から信頼できる友達をもち、互いに励まし合い、高め合うようにする。【2(3)】 ○ 男女は、互いに相手の人格を尊重し、健全な異性観をもつようにする。【2(4)】 ○ それぞれの個性や立場を尊重し、・・・謙虚に他に学ぶ広い心をもつようにする。【2(5)】 ○ 自然を愛し、美しいものに感動する豊かな心をもち、・・・【3(1)】 ● 生命の尊さを理解し、かけがえのない自他の生命を尊重するようにする。【3(2)】 ○ 人間には弱さや醜さもあるが、・・・人間として生きることの喜びを見いだすように努める。【3(3)】 ○ 正義を重んじ、だれに対しても公正、公平にし、社会連帯の精神をもって差別や偏見のないよりよい社会の実現に尽くすように努める。【4(3)】 ○ 父母、祖父母に敬愛の念を深め、家族の一員としての自覚をもって充実した家庭生活を築くようにする。【4(5)】 ○ 学級や学校の一員としての自覚をもち、教師や学校の人々に敬愛の念を深め、協力して・・・【4(6)】 ○ 地域社会の一員としての自覚をもち、社会に尽くした先人や高齢者に尊敬と感謝の念を深め、・・・【4(7)】 | | |
| 特別活動 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団の一員としてよりよい生活を築くこととする自主的、実践的な態度を育てるとともに、人間としての生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う。 | | <ul style="list-style-type: none"> ○ 青年期の理解、自己の個性の理解、個人的な不安や悩みの解消、健全な生き方の探求、望ましい人間関係の確立など。【A(2)ア】 ○ 将来の生き方と進路の適切な選択に関すること。【A(3)】 ○ 心身の健全な発達や健康の保持増進などについての理解を深め、安全な行動や規律ある・・・【D(3)】 | | |

< 本 事 例 の 特 徴 >

理科における動物の飼育体験や学習を通して、生命の尊厳に対する意識を育てる実践研究であり、こうした学習を基礎に、人間の尊厳を認識する学習に発展ができる。

- 1 研究主題 理科学習の飼育活動における生命尊重の態度の育成
—— 魚の発生と成長の学習を通して ——
- 2 ねらい
生命尊重の態度は、自然に繰り返し接して、自然への理解に基づいた愛情、生命への畏敬の念が生まれることで育成される。そこで、本研究では、小学校第5学年「魚の発生と成長」の学習で、メダカ及び卵胎生魚を取り上げ児童一人一人が意欲的に発生や成長を追究できる指導法を工夫し、飼育活動を通して生命を尊重する態度を育成しようとするものである。
- 3 調査研究
都内公立小学校第3～6学年の児童 1,858人を対象に飼育の実態や生命のとらえ方についての調査から、①魚類の飼育経験が多いこと、②生きている証拠として器官の存在（心臓）、生活活動（呼吸、摂食）、行動をとらえる傾向が多いことが分かった。この結果から第5学年「魚の発生と成長」の学習で、飼育活動を通して生殖などの様々な生命現象に出会い、命の不思議さやすばらしさに直接ふれることが大切であると考えた。
- 4 教材研究
(1) メダカの飼育法：2ℓペットボトルを用いて、水草等の条件を変えて雌雄のワンペア飼育の実験を行ったところ、産卵に大きな差異が見られない。OHPの透明シートを仕切りに用いると、受精のコントロールをすることができない。卵の採取も簡単である。
(2) 卵胎生魚の飼育：卵胎生メダカ科のグッピー、プラティ、モーリーは入手しやすく水温25℃で繁殖した。カダヤシは水の汚れや低温に強く、形態もメダカに似ているので、稚魚の誕生の様子の違いに興味をもたせやすい。
- 5 授業計画（14時間）と授業結果

| | | | |
|-----|-------------------|-------|--------------------|
| 第一次 | メダカを飼ってふやそう(3) | | ・29人中28人がメダカの産卵を観察 |
| 第二次 | メダカ不思議を調べよう(7) | | 24人がメダカの孵化に成功 |
| 第三次 | カダヤシを飼おう(2) | | 16人がメダカの死を経験 |
| 第四次 | 他の動物の生まれ方を調べよう(2) | | ・全グループが稚魚の誕生瞬間を観察 |

- 6 児童の変容
 - (1) 認知的側面の変容
第一次授業前に何も見ないで描いたメダカの絵、第二次授業後のメダカの絵、第三次に観察して描いたカダヤシの絵を比べると、魚の形態についての概念が形成されてきたことが分かる。また、生きている証拠として心臓の動き、成長、生殖、死、子孫をとらえる児童が増えた。生物と無生物の区別もできるようになった。
以上から、児童は授業や飼育活動を通して生物についての知識を獲得することによって「生きていること」についての概念が深まったものと考えられる。
 - (2) 情意的側面の変容
授業前後のアンケート結果から、メダカへの親しみが増したことが分かった。また、観察対象児の情意面を分析すると、右表に示さなかつたA児は、第一次、第二次で、メダカのワンペア飼育を通して飼育への意欲を高め、心配、喜び、願いなど、メダカへの思いや愛情を高めていったことが分かる。第三次のカダヤシの飼育では、稚魚誕生の様子でメダカとの違いに驚き、生命誕生の不思議さを感じたことが分かった。第四次の後には「生まれる瞬間に感動した。生き物はすごい。」という感想を書くなど、生命の神秘さを体験できたことが分かった。

< 授業記録・学習カード等で読み取れたA児の情意的側面の分析 >

| | 無関心 | 飼育意欲 | 心配 | 喜び | 願い | 不思議 | 悲しい | 愛情 | 驚き | 感動 |
|-----|-----|------|-----|------|----|------|------|----|------|-----|
| 授業前 | ◆ | | | | | | | | | |
| 第一次 | ◆◆ | ◆◆◆◆ | ◆◆◆ | ◆◆◆◆ | ◆◆ | ◆◆◆◆ | | | | |
| 第二次 | | ◆ | ◆ | ◆◆◆◆ | ◆ | ◆◆◆◆ | ◆ | ◆◆ | | ◆◆◆ |
| 第三次 | | | | | | ◆ | ◆◆◆◆ | ◆ | ◆◆◆◆ | |
| 第四次 | | | | | | | | | | ◆◆ |

◆は、情意的に読み取れた個数を表す。

- 7 まとめ
児童は、メダカやカダヤシの飼育に自発的、積極的にかかわり、驚きや感動体験を味わった。その中で、メダカやカダヤシの生態等を知識として理解するだけでなく、生命についての見方を深め、生命誕生の不思議さを感じる事ができた。このような飼育活動を通して、生命への畏敬の念を育み、生命を尊重する態度が培われていくと考えられる。
- 8 今後の課題
魚類、哺乳類、人とを関連付けた動物の発生と成長の指導法や、植物を含めた生物全般の生命についての見方を深め、生命を尊重する態度を育成する指導法を追究する。
(都立教育研究所 「平成6年度東京都教員研究生研究概要集録」より要約)

<生命尊重の教育の指導事例 2>

- 1 単元名 「想像の世界」
 2 教材名 「オツベルと象」 (宮沢賢治)
 3 実践校 N区立T中学校 第2学年 国語

4 単元設定の理由 最近の生徒の中には、自分のことだけ考えて行動し連帯感に欠ける面がある。こうした生徒の言動の背景には、相手の立場になって考えたり、深い人間愛を基調とした連帯感が育ってないといえる。教材「オツベルと象」には、こうかつな手段を用い、言葉巧みにだまして立ち上がり、オツベルに抵抗する姿などが描かれている。仲間の象たちが手をとって立ち上がり、オツベルの激しい抵抗を受け、死に追いやられる場面、オツベルの心やさしい白象や百姓たちの姿も、主題と絡みで意味のある行為として描かれている。また、オツベルが象たちの激しい抵抗を受け、死に追いやられる場面、オツベルの心やさしい白象や百姓たちの姿も、主題と絡みで意味のある行為として描かれている。作とから離れ去る百姓たちの姿も、主題と絡みで意味のある行為として描かれている。作品に登場するこれらの人物の様々な生き方、作品の時代的背景にも触れながら、人間愛や人間が互いに理解し合い支え合って生きていくことの大切さについて認識を深めさせたい。

- 5 指導目標
 (1) 文章の表現に即して、情景や登場人物の心情、考え方を想像豊かに読み取らせ、主題についての理解を深めさせる。
 (2) 教材を通して、人間の生き方、生命の大切さについて考えさせ、差別のない社会を実現させるには、人間が互いに理解し合い、支え合っ生きていくことが切であることの認識を深めさせる。
 6 指導計画 (6時間扱い) ……

| | |
|-----|--|
| 第1時 | 教材の全文を通読させ、初発の感想を書かせる。 |
| 第2時 | 第一日曜の場面を詳しく読み、オツベルが白象をだまして自分の工場 |
| 第3時 | 働かせようとする様子、表現に即し、想像させる。 |
| 第4時 | 第二日曜の場面を詳しく読み、オツベルが白象をだまして働かせる様子 |
| 第5時 | を想像させ、オツベルと白象の性格、人間性をとらえさせる。 |
| 第6時 | 第五日曜を中心に読み、白象と仲間の象たちが手を結んで、ち上がりオツベルに力強く抵抗する姿を読み取らせる。(本時) |
| | 学習後の感想をまとめ、発表させる。 |

- 7 本時の指導
 (1) 目標
 ① オツベルと白象を対比しながら表現に即して読み、それぞれの人間性や生き方について理解を深めさせる。
 ② 雇われ、使われるという弱い立場にある白象とその仲間の象たちが、お互いに手を結んでオツベルに力強く抵抗する姿を読み取らせ、差別のない平等な社会の実現には人間愛や連帯意識が重要であるという認識を深めさせる。
 (2) 展開

| 学 習 活 動 | 留 意 点 |
|---|---|
| 1 学習のめあてをもつ。 ・ 白象を言葉巧みにだまし、利益だけを求めるオツベルに抵抗する象たちの力の強さ | <ul style="list-style-type: none"> ● 言葉巧みに相手をだまし、差別する人間の醜さを見抜く力を育てる。 ● 白象の「さびしく笑った」意味について考えさせ、人間の尊厳や生命の大切さについて認識を深めさせる。 ● 人間を力で押さえつけたり、差別したりする者に対して、一人一人の思いや考えを大事しながら力を合わせて抵抗することの大切さについて認識を深めさせる。 |
| 2 オツベルの白象などに対する言動から、オツベルの人間性について考える。 | |
| 3 オツベルが殺され、白象が救い出されたとき、白象が「ありがとう」と言いながらも、なぜ「さびしく笑った」のかを考える。 | |
| 4 生命の危機に瀕している白象を救い出すために対抗する仲間の象たちの力強さを理解する。 | |
| 5 学習のまとめをする。 白象を救い出すために立ち上がった仲間の象たちの行動について、短い感想文を書く。 | |

- 8 指導の実際と考察
 国語科では、言語に対する鋭い感覚を養い、偏見をもち、差別をする人間の内面を見抜く力を育てることが重要である。生徒たちが、白象に、「さびしく笑った」ことの意味を追究させると、「たとえ憎いオツベルであっても、殺されたことに対し、心の優しい白象はつらくなくなった」とか、「百姓たちに結局は信頼されていなかったオツベルのことを思いさびしく笑った」のように意味付けをしている。生徒たちは、白象を通して、人間の尊厳や生命の大切さについて認識を深めたようであった。

(東京都教育委員会「人権尊重の教育の推進 第17集」より要約)

< 本 事 例 の 特 徴 >

家庭科の保育の学習における保育所の幼児との直接的な交流体験を通して、幼児への理解を深め、一人一人の子供の生命の大切さを実感させるとともに、これまでの生徒自身の成長と家族など人とのかかわりの重要性について考えさせた事例である。

1 題 材 保育実習を取り入れた家庭科の学習

2 実 践 校 A区立O中学校

3 学 年・教科 第3学年 技術・家庭科

4 主題設定の理由

子供は家族などの保護を受けながら、自立した社会人として成長するために生活技術や生活態度など様々なことを身に付けていく。特に、乳幼児期における周囲の人々の、幼児に対するかかわり方や態度が、その後の成長・発達に大きな影響を与えるといわれる。

今日、核家族化や少子化の進行によって、幼児と接する機会のない生徒が年々多くなっている。やがて成人して、親になるであろう中学生に、保育の学習を通して、自分以外の他者である幼児に目を向け、幼児を理解することは極めて大切である。それは、単に幼児の発達を理解するにとどまることなく、人に対する思いやりの心を育て、自分を含めた人間の成長と家族の役割を理解することにつながるからである。

ここでは、保育実習を導入し、生徒と幼児との1対1の触れ合いを通して、一人一人の生命の大切さを味わわせたい。また、直接体験を通して、授業で学習した事柄の理解を深めるとともに家族や友達とのかかわりまで見直し、自己を高める機会にしたいと考えた。

5 指導計画 (22時間)

| | | |
|---------------------------|---|---------|
| (1) 幼児の心身の発達 | 3 | 時間 |
| (2) 遊びを中心とした幼児の生活とおもちゃの製作 | 1 | 時間 |
| (3) 幼児の衣生活・食生活 | 3 | 時間 |
| (4) 幼児の発達と環境 | 2 | 時間 |
| (5) A保育所での保育実習 | 2 | 時間 (本時) |
| (6) 保育実習の反省と評価 | 1 | 時間 |

6 本時のねらい

- (1) 各自が製作したおもちゃを持参し、幼児との遊びを通して、幼児を理解する。
- (2) 保育所での幼児の生活を観察する。

7 指導の展開

| 子 習 活 動 | 留 意 点 |
|---|---|
| (1) グループになって年齢別の幼児の部屋へ行き、あいさつする。 | <ul style="list-style-type: none"> ● 保育さんの指導・助言を受けようにする。 ● 幼児の活動をよく観察し、記録をとる。 ● 作ったおもちゃが幼児の発達段階に合っていたか、遊びが豊かだったか、安全だったかなどを検討する。 ● 保育さんの動きや幼児に対する働きかけにも注目する。 |
| (2) 保育所での幼児の1日の生活を知る。 ・午睡 ・食事・着替え ・遊びなど | |
| (3) 幼児の遊びの様子を観察し、一緒に活動する。 ・遊びの種類、興味・関心、子供の発達(運動、言語、情緒等)の様子 | |
| (4) グループでお初言藝述べる。 | |

8 指導の実際と考察

保育実習を取り入れた本時は、第3学年の11月に実施したものであり、既に5年間の実践がある。保育の実習では、予め保育所での実習を実施することを話してあるため、当日に持参するおもちゃづくりでは、自分や友達の体験、近所の子供の様子を観察などから年齢にふさわしいおもちゃづくりに意欲的に取り組んでいた。

当日、幼児が全身で信頼を表し、生徒にかかわりを求めてくる姿に、最初は戸惑っていたが、次第に中学生、年長者としての対応の仕方を身に付け、実習の終わりの方では、汗をかきながらも一生懸命に幼児とかかわっている姿に変わっていった。この時期は、中学生にとって進路決定時期であるが、幼児と交流し、他の人に信頼されるという貴重な体験を通して、いかにして自分が育ってきたのか、これからどのように生きるべきなのかなどに気付いたり考えたりするきっかけとなったことが、生徒の事後の感想文からうかがうことができた。

このような保育実習は、地域の保育所や校内の協力等によって実現することができた。単に学校で学習したことを体験するという狭い意味ではなく、だれもがかけがえのない存在であり、自分もその一人であるという生命尊重の教育の視点や、自分も他者を支えることができる自信につながったという自尊感情育成の点で教育的意義は大きい。今後この学習を継続していきたいと考える。

(都立教育研究所 「平成4年度 技術・家庭研修会資料」より要約)

ウ 道徳教育の充実

いじめ問題を予防するためには、道徳の年間指導計画を見直し、いじめとかかわりの深い内容を積極的に取り入れるなど、「いじめは許されない行為である」という認識を深め望ましい人格の育成を目指す道徳教育を充実することが重要である。

いじめの予防のため、思いやりや善悪の判断などを育てる教科等として、道徳教育を重要と考える教師は約8割であり、「特にそう思う」教師は中学校に多い。現行の学習指導要領における小・中学校の道徳は、【表6】のような内容構成になっている。

【表6 小・中学校道徳の内容項目関連一覧】(注)

| 項 目 | 小学校低学年 | 小学校中学年 | 小学校高学年 | 中 学 校 |
|---|---|--|---|---|
| 1 主として 自分自身 に関する こと | (1)節度、節制、自立 (2)勤勉、努力 (3)勇気 (4)誠実、明朗 | (1)節度、節制、自立 (2)思慮、反省 (3)勤勉、努力 (4)勇気 (5)誠実、明朗 | (1)思慮、反省、節度、節制、不とう不屈 (2)希望、勇気 (3)自由、規律 (4)誠実、明朗 (5)創意、進取 (6)向上心、個性、伸長 | (1)基本的な生活習慣、節度 (2)希望、勇気、強い意志 (3)自主、責任、誠実 (4)真理愛、理想の翼 (5)向上心、個性、優 |
| 2 主として 他 とのか かわり する こと | (1)礼儀 (2)思いやり、親切 (3)友情、信頼、助け合い (4)感謝 | (1)礼儀 (2)思いやり、親切 (3)友情、信頼、助け合い (4)尊敬、感謝 | (1)礼儀 (2)思いやり、親切 (3)友情、信頼、助け合い (4)寛容、謙虚 (5)尊敬、感謝 | (1)礼儀 (2)思いやり、親切 (3)友情、信頼 (4)健全な異性観 (5)寛容、謙虚 |
| 3 主として 自然や 動物の こと に関 する こと | (1)自然愛 (2)動物愛護 (3)生命尊重 (4)環境の 意識 | (1)自然愛 (2)動植物愛護 (3)生命尊重 (4)長敬の 念 | (1)自然愛 (2)環境保全 (3)生命尊重 (4)長敬の 念 | (1)自然愛 (2)畏敬の念 (3)生命尊重 (4)崇高な人生 |
| 4 主として 集団と 社会に 関する こと | (1)公德心 規則の尊重 (2)家族愛 (3)愛 心 | (1)公德心 規則の尊重 (2)勤労 (3)家族愛 (4)愛校心 (5)郷土愛 (6)愛国心 | (1)社会的役割と責任 (2)公德心、遵法、権利、義務 (3)公正、公平、正義 (4)勤労、社会奉仕、公共心 (5)家族愛 (6)愛校心 (7)郷土愛、愛国心 (8)国際理解と親善 | (1)社会的役割と責任 (2)公德心、遵法、権利、義務 (3)公正、公平、正義 (4)勤労、社会奉仕、公共の福祉 (5)家族愛 (6)愛校心 (7)郷土愛 (8)愛国心 (9)人類愛 |

(「教育じほう 1990年4月号」上越教育大学 押谷慶昭，都立教育研究所より)

文部省による全国の道徳教育推進状況の調査結果(平成5年)では、次のような実態が報告されている(【表7】)。

① 道徳の時間を楽しいと感じている児童・生徒は学年を追って減少し、中学校では2割にすぎない。

② 特に、思いやり・親切、生命尊重の指導を重視している小学校の中・高学年での道徳の時間への興味・関心の低下が著しい。

③ 生命の尊重や、思いやり、勇気、信頼と友情などの価値の教育の中核ともいえる道徳の時間の実施について、標準授業時数を確保している学級は、小学校58%、中学校24.4%であり、全国的に見ても実施率は高くない。

【表7 道徳の時間を「楽しいと感じている」又は「興味・関心をもっている」児童・生徒の状況】

| 校種 学年 | 小 学 校 | | | 中 学 校 | | |
|----------|-------|------|------|-------|------|------|
| | 低学年 | 中学年 | 高学年 | 1学年 | 2学年 | 3学年 |
| % | 84.1 | 66.7 | 44.7 | 33.1 | 20.3 | 17.8 |

・上の数字は、3分の2以上の児童・生徒が「楽しいと感じる」又は「興味・関心をもっている」割合を示す。

- ④ 道徳教育の充実のための課題として、小学校では6割、中学校では7割の学校が、「道徳教育への教員の意識の向上」を挙げている。

そのためには、道徳教育の全体計画を作成して学校全体で取り組み、道徳の時間を確保するなど年間指導計画を見直すとともに、いじめとかかわりの深い内容を積極的に取り入れ、「いじめは許されない行為である」という認識を児童・生徒一人一人にもたせて、望ましい人格を育てることが重要である。指導に当たっては、単なる読み物資料の解釈やそれについての意見交換にとどまらず、豊かな体験を通して、児童・生徒一人一人が自分自身を深く見つめるなど、児童・生徒の内面に根ざした道徳性を育てることが大切である。

以下に実践事例を示す。

〈道徳教育の指導事例〉

＝＜ 本 事 例 の 特 徴 ＞＝
 日常生活をする中で様々な体験を通して児童・生徒は道徳性を身に付けていく。本事例は他者の立場に立って考えたり感じたりすることができるようにするため、体験の場や機会を意図的に設定した道徳の時間の授業の事例である。

- 1 主題名 思いやりの心
- 2 学 年 第4学年
- 3 資 料 「ごめんね」(第一法規)
 ドッジボールの最中に年夫は光二とぶつかり、ひざをすりむいてしまう。年夫は光二が謝ろうとしても許さない。その晩、年夫は妹の粘土の像を落とし壊してしまう。
- 4 主題設定の理由
 人は個別的な存在であると同時に関係的な存在でもある。円滑な社会生活を送る上で、思いやりの心は欠かせない。思いやりとは、相手の気持ちを推し量り、同じ気持ちになって考えたり理解したりできることであり、相手にとってためになるような行為を伴うものでなければならない。しかし、思いやりは難しい側面を抱えている。人は、相手に対して思いやりの行為を期待するが、自分からはなかなか表現できない。また、相手のためによかれと思って行動したとしても、相手にとって思いやりの行為として受け止められないことがある。このようなことがもとになって人間関係が損なわれることも多い。そこで、豊かな人間関係を築くためには、思いやりの心が大切であることに気付かせ、相手の気持ちを考え相手の立場に立って心を行為に表すことが重要である。
- 5 本時のねらい
 過ちをした人の立場や気持ちを考えて、快く許そうとする気持ちを育てる。
- 6 指導の展開

| 学 習 活 動 | 留 意 点 |
|--|--|
| (1) 相手が謝っても許しあげなかったときの気持ちを思い出す。 (2) 資料「ごめんね」を読み話し合う。 ・ 光二にけがをさせられたときの気持ち ・ 妹に謝る年夫の気持ち ・ 光二に対する年夫の気持ち (3) 自分の生活を振り返る。 (4) 友達の作文を聞く。 | <ul style="list-style-type: none"> ● 実態調査の結果を知らせる。 ● 一生懸命謝る光二の気持ちを考えようとしない年夫の気持ちを十分に共感できるようにする。 ● 役割演技をさせることにより、年夫や妹の気持ちをとらえさせる。 ● 相手の気持ちや立場を考えて許すことができれば、人間関係もよくなっていくことに気付かせる。 ● 実践意欲を高める。 |

- 7 指導の考察
 思いやりの心について、多様な価値観に気付かせ、より効果的にねらいに迫るための工夫として、意図的な指名と役割演技を活用した。日ごろの生活ぶりや実態調査をもとに、思いやりの行動をとりやすい児童ととりにくい児童を選び、意図的に指名した。妹に謝る年夫の気持ちを考える場面では、役割演技を取り入れたが、児童自身が年夫になりきって演技する中で、光二の気持ちに近づくことができ、効果的であった。
 (都立教育研究所 「平成2年度 道徳の指導に関する基礎的研究」より要約)

(6) いじめの予防のための指導上の配慮事項

90%を超える児童・生徒が「いじめは悪いこと」と認識していても、集団の中ではそれが行動に反映されないことが多いのは、いじめの深刻な状況からも明らかである。「いじめは許されない行為である」という規範意識を確立し、生命の尊さの認識を育てるには、(5)で述べた指導内容の工夫とともに、個々の児童・生徒の正しい判断が受け入れられるような雰囲気や学級集団の中に醸成することが大切である。それには、落ち着いた雰囲気での授業と、児童・生徒が互いのよさを認め合い、自信をもって自分の意見を発表できるような雰囲気を育てる指導方法の工夫が必要である。そのため、授業に対する児童・生徒の意識調査の結果を参考に、授業にかかわる規範意識（授業の規律）と互いのよさを認め合う授業の2点について検討した。

ア 授業の規律の確立

「いじめは許されない行為である」という規範意識を育てるには、授業の規律の確立が必要であり、そのためには、「分かる授業」のための指導の工夫が大切である。

授業の規律にかかわる児童・生徒対象の調査E（p. 178）で次のような結果が示された。

- ① 授業に関係のない会話をしている児童・生徒は、小・中学校とも約70%と多い。
- ② 授業に関係のない会話を悪いと思っていない児童・生徒は、小学校で3%、中学校で8%である。

これらの数字は、指導の方法によっては会話がなくなるが、繰り返し注意したり、違反に対して厳しく指導したりするといった、自覚の促し方だけで授業の規律を確立することが困難であることを示していると考えられる。

一方、「教師に反抗することが悪いと思わない」という児童・生徒が小学校で7%、中学校では17%おり、授業の規律の確立に影響を与えていると考えられる。また、授業が楽しいと思うことが多いという児童・生徒は、教師への反抗とは逆に、学年が進むにしたがって減少している。授業がよく分かったときに、授業が楽しいと感じる児童・生徒が多いこと、授業が楽しいと感じている児童・生徒ほど授業の規律を守ろうとする意識が高いことから、授業の規律の確立には、教師の指導性が問われているとも言える。「授業が楽しくない」という児童・生徒にはストレスを感じている者が多く、「授業が楽しい」という児童・生徒に比べていじめを容認する傾向が見られることから、「分かる授業」は、授業の規律を確立するとともに、いじめの予防に効果があると考えられる。

「分かる授業」の工夫としては、課題解決型の学習やTTの活用によるグループ学習などの授業形態の工夫、児童・生徒の習熟の程度に応じた教材の提示、学習の個別化を図る教材の開発など指導方法の改善にかかわって様々な試みがこれまでにもなされてきた。都立教育研究所の最近の研究にも、産業教育第二研究室の基礎研究「家庭科、技術・家庭科における問題解決能力の育成に関する研究」（平成6～7年度）及びプロジェクト研究「個を生かす学習指導の推進に関する研究 ― ティーム・ティーチングによる授業の改善 ―」（平成5～6年度）がある。実際にどのような授業改善が、児童・生徒にとって、いじめの予防につながる「分かる授業」になるかは、今後も、実証的な研究を通して解明していく努力が必要である。

イ 互いのよさを認め合う授業の工夫

いじめの抑止力を備えた集団の形成には、個々の正しい判断が集団の中で受け入れられる雰囲気や授業の中で育てていくことが大切である。そのためには、話し合いや意見発表の場面において、自分と友達の違いに気付き、それを「よさ」と認め合うことができるよう、教師が適切に支援していくことが必要と考えられる。

児童・生徒が授業を楽しんでいるのは、小学校、中学校共に「難問が解けた」

「内容がよく分かった」との回答が多く、学習内容の理解が大きな比重を占めている。

ところが、【表8】に示したように、「話し合いで意見が言えた」「意見を友達に認められた」「調べたことが発表できた」の項目については、小学校と中学校とで回答に大きな違いが見られた。

【表8 授業を楽しんでいるとき】

| | 話し合いで意見が言えた | 意見が友達に認められた | 調べたことが発表できた |
|---|-------------|-------------|-------------|
| 小 | 27% | 43% | 31% |
| 中 | 10% | 21% | 7% |

中学校の授業で、上の項目にかかわる活動の場が急激に減ったとは考えにくい。集団の雰囲気や友人の目を気にして発表したがらないので必然的に発表経験が乏しくなる、あるいは、発表してもそれに対する周囲の反応があまりないといった理由も予想できる。いずれにしても中学校で授業を楽しんでいる生徒が減少したのは、このことが影響していると考えられる。教師の経験的事実からも、中学校では、入学当初のころから時期がたつにつれ、解答に挙手を求める発問に対して、明らかに消極的な態度が目につくようになる。集団の中で自分の意見をはっきり述べるできないということは、いじめられた子供の「いやだ」とははっきり言えない態度とも関連があるとも考えられるし、いじめの周囲の児童・生徒が無視を装う態度ともつながると思われる。

もし、自分の意見が発表でき、それが周囲に認められれば、その児童・生徒の自尊感情を高めることにもなる。この問題点の解消は、いじめの予防と大きなかかわりがあると言える。

このことから、児童・生徒が自分の意見を発表する場面等において、まず自分と友達との意見の違いに気付き、話し合いを深める活動などを通して、互いのよさを認めることができるような場の工夫が重要といえよう。そのためには、教師が一人一人の発言を大切に、それを適切に評価するとともに、相互評価の適切な活用により、友達のよさに気付くことができるような支援活動を行うことが大切である。

2 望ましい人間関係を育てる学級経営・生活指導の工夫と改善

(1) いじめ問題に見られる人間関係の課題

本研究を推進してきた結果、いじめ問題に見られる人間関係には、次のような特徴がある。

- ア 教師と子供の人間関係が信頼関係に基づいていない。
- イ 「いじめ-いじめられ」の一面的かついじめられる子が固定化した関係にある。この傾向は、学年が進むに従って顕著になる。
- ウ 人間関係が閉鎖的で、他へ向かって広がりが無い。
- エ 人間関係が表面的で、信頼や友情に基づいた深い結び付きの関係になっていない。
- オ 異年齢集団における人間関係が、支配と服従の関係になっている。年齢の異なる集団における人間関係の在り方が、十分体得されていない。

いじめが深刻な状況に発展した学級では、子供の教師への信頼感が著しく欠けている例が多かった。教師が子供一人一人と強い信頼関係を確立することは、いじめ問題解決に向けての重要な課題である。

調査A (p. 231~p. 232) 【図26 中学校生徒】

によれば、いじめの背景や原因について、「子供同士の人間関係が築かれていない」とするものが中学校生徒は58% (【図26】) 教職員は65%、と共にその第1位に挙げられている。また、保護者も同様に指摘している。

本研究における多くの事例では、子供同士の関係が信頼や友情に根ざした望ましいものとなっていないことを確認できた。

以上のことから、いじめ問題の解決に向けた教師と子供の信頼関係と子供同士の望ましい人間関係を築くために、ここでは学級経営と生活指導の視点から考察する。また、児童会、生徒会活動や部活動等は、教師と子供が人間的に多く触れ合うことのできる機会であることや異年齢集団における望ましい人間関係の育成の場であるということを踏まえ、こうした場面からの問題点や解決の方途についても検討する。

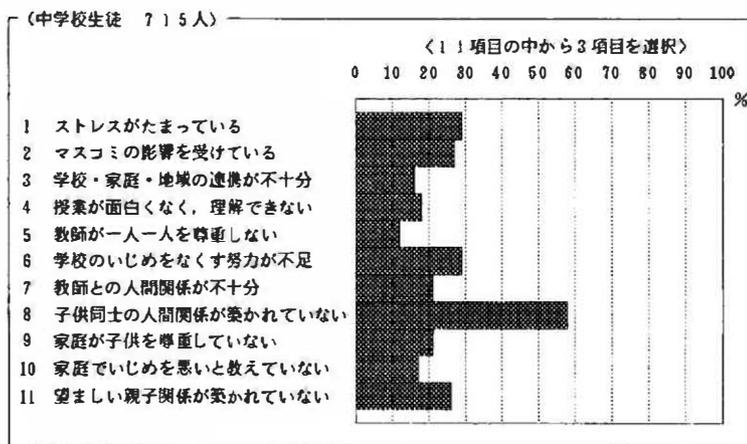
(2) 学級経営の視点から

ア 学級経営の基本的な考え方

「一般に、学級経営とは、学校経営の基本方針の下に、学級を単位として展開される様々な教育指導の成果を上げるため必要な諸条件の整備を行い、運営すること、と言われている。」

(「生徒指導をめぐる学級経営上の諸問題」文部省 平成元年3月) (注4)

学校での子供の生活は、学級を中心に展開され、交友関係も学級を中心に広がっていく。いじめ問題の解決を考えると、学級経営において教師は、学級が子供一人一人の心のよりどころとなり、学校生活の個として、集団としての自己実現の場となるように学級集団を指導して



いくことが必要である。

イ 教師と子供の信頼関係の確立

(7) 子供理解の深化

学級経営を行う上で基盤となるのは、子供の実態を把握し、子供を正しく理解することである。それには学級集団の成員である子供一人一人に焦点を当てる個別的な方法と、子供一人一人を学級集団に位置付け、全体とのかかわりにおいてとらえる集団的な方法の二つがある。子供の行動の観察は理解の入り口であり、それらをもとに援助を進めることにより、初めて子供理解となり得る。子供理解を深めていく上で重要なことは、その子供に関する多くの情報を積極的に収集することである。特に、家庭での生活の様子を知るには、保護者からの情報収集や家庭訪問が必要である。子供理解を深めるためにこれらの情報を生かすことで、指導の効果を上げていくことができる。

本研究に携わった調査委員から、次のような例が報告されている。

B男は内気で友人もそう数多くはない。しかし、読書や音楽等を好み、内面の世界は豊かで奥深いものがあった。保護者会で母親から、その事実を知らされた担任はつぶさに観察を開始した。その結果、目立たないが、優れた内面性を発揮する場面が時折あることを発見し、そのことを本人に伝えた。自分のよいところを担任に認められ、B男の学級での居場所が安定し、表情に喜びが多く見られるようになった。

また、都立教育研究所の「教育活動における教師の問題意識に関する研究」（平成2年度）(註5)によれば、教師として大切にしたい事柄の上位三つは、「深く子供を理解する力をもつこと」「人間的な魅力があること」「子供への深い教育愛があること」である。その報告書に、「子供一人一人は違い、おなじようにはいきません。深く子供を理解することが大切です。まだ十分ではありません。子供が抱えている問題に対する洞察力や認識をもつことも大切にしたいです。」と教師の面接調査の結果が述べられている。

(1) 子供一人一人と1対1の強い信頼を結ぶ学級経営

担任教師が子供一人一人と1対1の強い信頼を結ぶことは、いじめ問題を考えるとき、最も重要なことであり、学級経営のすべての中で、教師は、信頼を結ぶあらゆる努力を惜しんではならない。例えば、当番活動や係活動等で、教師が一方向的に「ああしたら」とか「こうしたら」などと指示せず、心を傾けて子供の声を聞き、気持ちを理解していくことの努力により、自分たちの声を教師がよく聞いてくれる教師を頼り、心を開くようになる。こうした小さな積み上げを通して言葉を交わすことから、子供の教師への信頼感が生まれてくるのである。

ウ 子供同士の望ましい人間関係の確立

教師は、それぞれのよさを認め合える信頼感の育成や相互に学ぶ権利を尊重し合う態度の育成に留意して、子供の人間関係をはぐくむよう努めることが大切である。

また、一人一人の子供のよさを認め、学ぶ権利を保障することを学級や学年の中に広げ、望ましい人間関係を形成していくことが重要である。学級を見つめ直し、成就感や達成感、自己実現のできる学級集団となるように改善を図っていくことが求められる。

例えば、幼稚園は遊びを中心とした生活が展開される場であることを踏まえ、一人一人の発達の実情に即して遊びを充実させる指導が必要となる。幼児同士の遊びでは、構成員の力関係によって遊びが展開していく傾向にあるので、その力関係を調整しながら、友達に親しみもちつつ、楽しく遊べるようにすることが指導のポイントの一つ（都立教育研究所「幼稚園における遊びの指導の在り方に関する研究」昭和63年度）である。その際、教師が安易に干渉し、調整してしまうことのないようにすることが大切であり、幼児同士が調整することを体験させながら、望ましい人間関係を築くことの学習ができるよう環境を整えていくことである。このことは、小学校から高等学校の段階においても共通する指導上の視点である。

(3) 生活指導の視点から

ア 生活指導の基本的な考え方

文部省「中学校指導書教育課程一般編」（平成元年7月）には、生活指導は、「すべての生徒のそれぞれの人格のよりよき発達を目指すとともに、学校生活がすべての生徒にとって有意義で興味深く、充実したものになるようにすることを目指すものであり、単なる生徒の問題行動への対応という、いわば消極的な面だけにとどまるものではない。」(註)とされている。

いじめ問題の解決について生活指導から考えるとき、いじめた子供、いじめられた子供のための指導としてのみ機能するものではなく、集団を形成するすべての子供の人格形成という観点からとらえていく必要がある。

イ 教師と子供の信頼関係の確立

(7) 教師による徹底した子供理解

事例Ⅱでは、A男について「何かおかしいとは感じていたが、いじめられていたという認識はなかった」。また、両親に「カウンセリングを受けるよう勧めていた」。さらに、いじめ・登校拒否委員会でA男の問題を取り上げたのは1回で、しかもいじめグループから命令され自転車を盗んだ件が問題行動として報告されたただけであった。学校はA男をグループの一員と見ていた。この生徒理解の実態とその後の重大な結果からいじめ問題の解決を目指して、生活指導の視点から子供理解を深めていくためには次の点が重要である。

- ・交友関係を観察し、一人一人の子供を把握する。
- ・問題が生じた場合、直ちに話を聞くことを重視し、子供との交流を深める。
- ・いじめにかかわる行動を教師間で分析し、問題となっている行動の背景を考える。
- ・当人の主張をうのみにしないで、他の情報も収集する。
- ・個々の教師のもっている情報、家庭や地域での情報を集め、子供の実像に迫る。

子供の人間関係は成長発達に伴い、変化していく。したがって、その変化の状況を十分把握し、異なる見方をする他の教師との情報交換の場として、学年会を充実させ、指導のための情報を共有化する必要がある。一人一人の教師のもつ情報を、学年として組織的に集約し、指導に生かしていくようにする。このような機会を充実させていくためには、定期的に「子供について語り合う日」のような日を設定し、子供の最近の様子について話し合う時間を確保することも方法である。

(イ) 出会いを契機とする人間関係の確立

都立教育研究所の「教育活動における教師の問題意識に関する研究」（平成2年度）によれば、自己形成の契機となった事柄として、「ある生徒に出会って」が11%で第4位に挙げられている。教師は教師生活を通じて、子供とかかわることで教師自身も成長していくことがうかがわれる。人間関係の育成は、生徒のみならず、教師にとって自己の成長への契機となる。

ウ 子供同士の望ましい人間関係の確立

人間関係の育成を目標に位置付け、計画的・組織的な指導を進めることを視点として、いじめ問題の解決のための具体的な方策を考える。

都内のA中学校では、生活指導の目標に、「いじめのない学校」を重点として掲げている。各学年では「いじめを見過ごさない学年」などを目標に設定し、各学級では「いじめのない生活しやすい学級」、「一人一人を助け合う学級」などを目標として、生徒に直接意識させながら取り組んでいる。その中で、担任は最近元気のないある男子生徒が気にかかるので、朝会でその生徒の様子について、教師全員からの情報提供を依頼した。その情報を学年会で集約し、何が起きているのかを総合的に把握し、背景を分析したところ、友達から疎外されている事実が明確になった。そこで、生活指導部会との合同部会を開くことも検討し、実施した。その結果、その生徒の交遊関係が明らかになり、トラブルの原因が見えてくるようになった。

学級担任一人だけで行っていた情報収集を、一步踏み込んで生きた情報を組織的、総合的に把握するように組織を機能させることは生活指導の充実や改善にもつながる。長い期間を見通した計画を作成することが、このような指導を可能にする。

エ 生活指導と特別活動

特別活動の目標については「中学校学習指導要領第4章特別活動」に以下のように述べられている。

望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団の一員としてよりよい生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに人間としての生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う。

特別活動の指導は、生活指導とのかかわりが深い。様々な集団活動を通して、個人的、社会的な資質を身に付け、人間としての生き方についての自覚を深め、個性を発揮しながら自己をよりよく生かすために指導・援助していくことは、生活指導のねらいと基本的に合致している。したがって、いじめ問題の解決に向け、生活指導の視点から特別活動での様々な指導の充実を図ることによって、子供自らが自分たちの生き方を見つめ直し、望ましい人間関係を基盤とした楽しく有意義な学校生活を築くことができる。

(7) 子供たちの自主的、実践的な態度を生かし、人間関係を深める児童会・生徒会活動

児童会・生徒会活動において、子供たち自らが、生活する上での様々な課題を見直すことは極めて有効である。

B中学校では、校則改正の手続きが生徒手帳に明文化されている。生徒は、これにより改正が必要と考えた場合は、必要な人数の賛同を得て、生徒会執行部へ提案できる。生徒会では、提案された内容を職員会へ提出する。そこで認められたら、原案をクラスで討議し、その後生徒総会にかける。これにより、生徒が校則を自らのものと認識するようになるとともに、生徒の教師への信頼感が増していった。

(イ) クラブ活動や部活動における異年齢集団の指導体制の確立

事例Ⅰの学校再建に取り組んだ元校長による「いじめとの対決－克服実践報告上、下」（平成7年3月29日都立教育研究所「いじめ問題」講演会資料）によれば、上級生へ必要以上にお辞儀をする風潮は授業場面でさえ見られ、怠ると上級生の仕返しがあったことが述べられている。人間関係が支配と服従の構造にあり、こうした構造からは、深刻ないじめが起こりやすい。また、平成7年夏にクラブ活動でのいじめを苦に自殺した女子高校生の例からも、異年齢集団における人間関係が醸成されていなかった点が指摘できる。

学校における教育活動は、特別活動の児童会・生徒会活動、クラブ活動、学校行事以外は一般的に学級を基盤として展開されている。このような状況を考慮すると、異年齢集団における人間関係の指導を充実し、いじめ問題解決のために、クラブ活動や部活動の指導体制を確立することを検討する必要がある。

異年齢集団活動の実施の際の留意点として、文部省の「小学校教育課程一般指導資料Ⅳ 異年齢集団活動の事例集」（平成元年3月）(註7)の「第Ⅰ部 異年齢集団の活動の意義」に以下のように述べられている。

－異年齢集団活動実施の留意点－

- 1 情性的な取組みに流されず、できるだけ一人一人の子供に役割を与え、それぞれの出番が多くなるように配慮する。
- 2 集団と個人の望ましい在り方を考えさせ、特に、異年齢集団への適応について十分配慮する。
- 3 下級生の上級生に対する尊敬やあこがれの念、上級生の下級生に対する激励や思いやりの心情、更に、リーダーシップやフォロワーシップなどが育つようにする。
- 4 一人一人の子供が尊重され、協力して活動が展開されるような組織とする。

(ウ) クラブ活動や部活動における指導・管理体制の考え方と整備

クラブ活動や部活動における指導・管理体制の整備は、子供たちが安全に活動できることを目指しつつ、子供たちの自主的な活動が十分行われるように配慮する必要がある。

そこで、クラブ活動や部活動における教育環境の整備と安全管理について以下に述べる。

このことについて、「中学校、高等学校における運動クラブの指導について」（昭和43年11月8日付文部省体育局長通達）(註8)に、次ページのように示されている。

- 1 校長をはじめ運動部長などの運動クラブの責任者、種目別の各クラブの担当教員などによる指導組織を確立し、関係教員全員が関係を密にし、協力して指導の徹底を図るようすること。
- 2 種目別の各クラブの担当教員は直接指導に当たるように努めるとともに、関係教員相互の協力体制を整えて、部員から必要に応じ報告を求めたり、随時巡回したりするなどの適当な方法によりその活動状況を互いに連絡し合うようにし、運動クラブの活動の実態をじゅうぶん掌握するようにする。
- 3 部員の健康管理にじゅうぶん留意するとともに、望ましい人間関係の育成に留意し、運動クラブに明朗快活な気風を育てるようすること。この場合、学級（ホームルーム）担任教員や父兄ともじゅうぶん連絡を保つようすること。
- 4 運動クラブ活動については、できるだけ時間を有効に使い、生徒の生活全体からみて調和の失われることがないように配慮すること。

山形県のC中学校において、部活動中に用具室での生徒の死亡事故が発生しており、学校内の施設の安全管理や部活動の指導体制が不十分であったことが明らかにされている。

① 校内施設の安全管理に対する課題

用具室などの問題として、死亡事故以前に次のことが分かっていた。

- ・普段から生徒の遊び場となっていた。
- ・用具室でタバコを吸っている生徒が発見されていた。
- ・用具室のマットに足を入れて遊んでいる生徒を教員が度々注意していた。
- ・下校後、安全確認のための校内巡視をしていなかった。
- ・用具室に鍵がなかった。

以上は、生徒指導上の問題として職員会議でも取り上げられ、各担任から生徒に注意するように話し合われていた。しかし、事実が事前に分かっていたにもかかわらず、その対応が十分に行われていなかったとして学校の管理体制の不備が指摘された。

② 事故再発防止に向けた安全管理への取組み

事故後、C中では再発防止に向けて、以下の点についての確認がなされ、実践されている。

- ・校内巡視を強化する。
- ・危険個所の総点検を実施する。
- ・顧問不在の時は他の教員が指導する。
- ・顧問は各部2人立ち会うこととする。
- ・部活動の指導に外部指導員を委嘱し顧問不在時に対応させる。
- ・顧問や外部指導者が不在の時は、部活動を中止する。
- ・練習後の安全確認は顧問の役割とする（従来は生徒の役割であった）。
- ・用具室の鍵を取り付け、顧問が管理する。

このような管理体制の確立を基盤として、クラブ活動や部活動における教師と子供一人一人の信頼関係を確立し、さらに、子供の異年齢集団における望ましい人間関係を育成することは、

いじめ問題の解決に向けて大変重要で、組織を挙げて各学校が取り組むべきことである。

クラブ及び部活動を指導する場合の管理体制について、都内D中学校の研究集録によれば、「担当以外のクラブを臨時に指導したときの指導」を参考として検討した結果、以下のようにまとめられている。

<担当外クラブを臨時に担当したときの留意事項の概要>

- (1) 生徒の興味・関心を育てる
- (2) 活動する場所を清潔にする
机、器具を整理・整頓させ、紙くず、黒板下の白墨の粉などを清掃する。
- (3) 全員で礼をきちんとする
活動時間にきちんと集合し、全員で心のこもった礼をする。
- (4) 出欠席を確実にとる
人員の把握をする。欠席は理由を確かめる。
- (5) 指定された場所で活動する
クラブの活動場所を守らせる。健康上の都合等で移動する必要がある場合には、必ず許可を得させる。
- (6) 活動は決められた時間内に終了させる
活動は時間内で行い、特に後始末をきちんとさせる。
- (7) 安全に配慮する
使用する器具は身体の発達にあうものとし、生徒がお互いに注意し合って安全を守るように努力させる。

以上のことは、すべての教師が日常的に行うべきことであるが、ときによっては見逃しがちな点でもある。クラブ活動や部活動等で教師の目から死角となっている場所でいじめが起きたという事例がある。安全に対する管理体制を積極的に築き、その方策を全教職員で確認し合うことは、いじめ問題解決に向けて緊急の課題である。

3 いじめ根絶にはたらく正義感の育成の基本的な考え方と指導

正義感の育成については、昭和60年6月28日の「児童生徒の問題行動に関する検討会議緊急提言 ― いじめの問題の解決のためのアピール ―」(注9)の中で「学校全体に正義をいきわたらせる」ことが学校の緊急課題として示されたにもかかわらず、その成果は不十分であると考えられる。ここでは、なぜ、学校教育の中で正義感が育成されてこなかったのか、その原因を探るとともに、どのようにしたら正義感を育成できるのかを追究する。

(1) 正義感が育成されてこなかった原因

ア 学校の指導体制

各学校の教育課程の教育目標等には、例えば「思いやり」「助け合い」(小学校)、「誠実」「信頼」(中学校)、「規律・秩序」「豊かな人間関係」(高等学校)などと示されているが

「いじめ根絶」や「正義感の育成」が明確には示されていない。

このことは、各学校が、これまで「いじめはどの学校でも現にある」との認識が十分に浸透していなかったことや、いじめ根絶を目指した正義感の育成を緊急課題としてとらえてこなかったことと考えられる。

イ 教師の姿勢

NHK（日本放送協会）の特別番組（平成7年10月8日「いじめ特集」）の中で、「面倒なことに巻き込まれたくない。いじめに気付いたら立ち止まってそれを問題にする勇気がなかった。」等と、教師がいじめ問題の解決に自ら行動できなかった心情が紹介されていたが、このような状況がある限り子供に正義感に対する自覚を促すことはできないと考えられる。

この番組で、「教師自身の意識を変えなければならない」と指摘されているように、教師に対する信頼の危機として受け止めなければならない。

ウ 道徳の指導

「道徳教育推進状況調査報告書」（平成6年3月文部省）(註10)によれば、平成4年度には「正義に重点を置いて」指導をした学校は、小学校高学年は33.1%、中学校第1学年は17.7%であった。このことは、道徳の指導において正義感の育成が十分に図られていないことを示している。

(2) 正義感の育成の基本的な考え方

ア いじめ根絶にはたらく正義感の意義

いじめ根絶にはたらく正義感を、いじめ根絶に最も直結した行為の原動力としておさえ、いじめられている者を助けることができる勇気及び行動力を育成することを、その意義ととらえる。

イ いじめ問題に対する子供の行動を規定する背景

調査A (p. 245) では、「いじめを見ている子供はなぜ見ているのだと思いますか」の質問に対し、中学生では、「かかわりをもたたくない(82%)」「自分がいじめられたくない(76%)」「いじているグループがこわい(64%)」の順であり、小学生及び高校生も同様の順であった。また、事例Ⅰ(p. 3)の卒業生が当時を振り返って「弱い子がそういう目にあっているとき、わたしはその他大勢に入ってしまうおとしていた。その方が気楽なもの。責任をもつのは、何か気が重い感じだった。」(註11)と述べている。

したがって、いじめに対して正義感を発揮できないこのような心理状況を把握しておく必要がある。

ウ いじめ問題に対する教師側の課題

学校が荒れた状況の中では、教師一人の力だけでは正常化を図ることや正義をいきわたらせることは困難であり、ましてやその状況の中にいる子供たちは正義感を発揮したくても不可能な場合が多いと考えられる。

事例Ⅴ(p. 29)では、「一人の教師が率先して指導したが、後ろを振り返ると、他の教師はだれもいなかった。」という状況であったが、校長の妥協を許さない姿勢によって、教師一人一人の力を教師集団として結集することができた。その間、教師一人一人が課題意識をもち、共通理解できるように研修会や討論の場をもった。このように見て見ぬふりや逃げ腰になる姿

勢が支配的だった教師の雰囲気、校長のリーダーシップをきっかけとして正常化に向かうことができた。

正義感の育成は、学校全体の課題であり、学級担任、教科担任等、教師一人一人が授業の場で現実のいじめに対して自らの真剣な態度を示すことによって行われなければならない。

(3) 正義感の育成の指導

正義感を育成するための指導についての調査C【表9】では、83%の教師が「正義感の育成が必要である」としている。

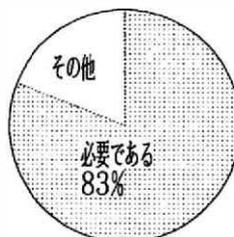
一方、正義感の育成の難しさの理由につ【表9 いじめ問題にかかわる指導、取組みの調査】

いては「指導体制が整っていない」（34%）が最も多く、また、81%の教師が正義感が発揮できるような雰囲気づくりが必要であると考えている（「大体そのとおり」を含む）。

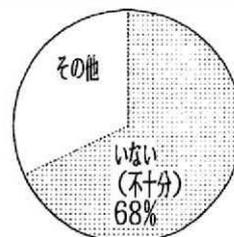
このことから、多くの教師が、自分の指導力を発揮できる指導体制や、子供の雰囲気づくりの必要性を感じていることがうかがえる。正義感を育成するためには、指導体制ができるのを待つのではなく、現にいじめられている子供を救うことが第一の責務であるとの認識に立ち、行動を起こしながら指導体制づくりをしていくことである。

1 いじめ根絶を目指した正義感の育成について

(1)正義感の育成が必要であるか

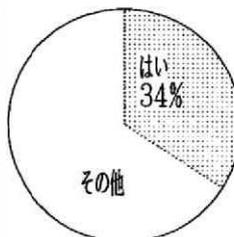


(2)正義感の育成を行っているか



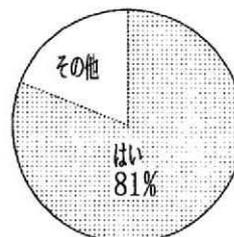
2 正義感の育成の難しさの理由

指導体制が整っていない



3 正義感の育成の指導の重点について

正義感が発揮できるような雰囲気づくりが必要



ア 指導体制づくり

指導体制づくりの第一として、校長は、東京都教育委員会が平成8年度の教育目標の基本方針として「いじめをなくし〜」と新たに示したことを重視し、「いじめ根絶」や「正義感の育成」の教育目標等への位置付けを明確に行い、校内のいじめ問題の解決を組織として取り組めるよう教師一人一人の意識を高めることが必要である。

イ 子供たちの雰囲気づくり

子供たちが正義感を発揮したくてもできない雰囲気になるのは、「先生に相談しても解決してくれない。守ってくれない。」等の心理があるからである。これを改善するためには、教師自身が勇気と決断による真剣な態度を示し、子供たちが正義感と勇気を発揮できるように支援することである。

ウ 学習の場面における正義感の育成

第一に、正義感の育成は道徳の学習の場を通して行うことを検討したい。正義感の意義を観念的に理解させるのではなく、現実のいじめの解決を課題としたり、いじめの新聞記事等の活用を通して具体的事例から自分がなにをすべきなのかを自覚させたりすることが有効である。

各教科の学習の場において、教師が、授業中の言葉や態度等によるいじめについての具体的な指導を通して、いじめが人間として許されない行為であることや、このことが正義感の根源であることを理解させることである。

さらに、例えば、都立教育研究所「音声言語による表現力に関する研究」（平成6年度）（註12）にあるように、言葉の暴力や不用意な言葉づかいが子供の心を傷付けていることからロールプレイングをとおして適切な話し言葉を指導することも一つの方法である。

エ 発達段階に応じた正義感の育成

いじめの態様は、各校種によって異なり、いじめ解決のための正義感の発揮の在り方も当然異なってくる。したがって、幼・小・中・高等学校における正義感の育成に当たっては、発達段階を十分踏まえることが大切である。

（7）幼稚園

幼児は、いじめの認識を明確にもって、いじめを行うとは限らないが、幼児間の様々なトラブル等の中にいじめの芽がある。また、幼児間のトラブルは、幼児自身の気持ちを直接的に行動で表す傾向があるため、教師もそれに気付きやすい。トラブル等の具体的な場面で、してはいけないことについては時宜を得た適切な指導を行い、善悪の区別を理解させる必要がある。

（1）小学校

小学校の段階では、幼稚園の段階に比べ、集団で一人の児童をいじめるようになり、いじめの認識も明確になってくる。また、いじめの態様も、より多様化、陰湿化し、いじめられている子供を深い悩みに追い込むこともある。

事例Ⅲ（p. 3）では、一人の児童が約束を破ったことなどに対して、言葉による制裁を学級で行い、教師もある程度は経過を知っていた。この事例は、この制裁を行うこと自体がいじめであることに教師が気付かず指導が遅れ、「約束を破ったこと等はいけないことだ」という規範意識を掲げることにより、いじている子供にいじめの口実を与えているものと考えられる。

小学校の段階では、複雑になるいじめの状況を鋭敏に見抜き、どのような理由があってもいじめは悪であり、許されない行為であることを自覚させ、正義感を学級全体にいきわたらせることが大切である。

（7）中学校及び高等学校

中学校及び高等学校の段階では、いじめの態様が一層、陰湿化、悪質化し、言葉による脅しばかりでなく、金銭にかかわる脅し、暴力などの犯罪的な行為が増加する。

事例Ⅰでは、授業中に教室内で暴行を受けているにもかかわらず、いじめられた生徒は教師の助けを得られなかった。

このようにいじめが周りの者に恐怖を与えるものである場合には、正義感を発揮する勇気も起こらない。しかし、教師は、自らが勇気を出して正義感を発揮し、自分一人では困難な場合には他の教師の助力を得て、いじめは絶対許されないという毅然とした態度でいじめる生徒の指導に当たることが大切である。たとえ解決までに多くの困難な道のりがあろうとも、教師の協力体制の確立によって、根気強く指導に当たり、正義を貫き通すことが求められる。

4 子供が情報を正しく判断する能力の育成

(1) 基本的な考え方

ア 情報を正しく判断する能力を育成するに当たっての課題

いじめを許さないためには、日常の教育活動を通して、相手の発言や行動の意味する内容を見抜き、正しく判断する能力の育成を通し、許されないこと、いやなことに対しては、きちんと主張できる力を育てていくことが必要である。いじめ事例等の分析から、次のような課題が分かった。

子供たちは、テレビ等のマスコミ情報から得る言動を学級の中で話題にしたり、遊びとして取り入れて架空の内容の行為をまねしたりすることがある。また、あだ名として使ったり罰ゲームを特定の人に行ったりすることにより、相手の心や身体を傷付けることがある。このことは、架空の行為を現実に行ったらどういう事態を引き起こすのか判断できないことを示しており、一方的な言動でいやがる相手の人格を否定していることでもある。事実に基づいた情報の判断と人の痛みが分かる力の育成が課題である。

根拠のない悪口やうわさを声高に言ったり、給食時におけるささいな失敗等を理由に、「汚い」、「バイ菌」などと言ったりして相手を傷付け、無視することもある。このことは、心ない言動がいかにも人を傷付けるものであり、相手の立場に立って考え、行動できる態度を育成しなければならない。

また、仲間うちでは付き合いが、他のグループには無関心であり、一つのグループ内や学級内で使い走りや脅し、暴行の行為があっても、自分には関係ないこととして傍観することがある。このため、「いじめは人間として絶対に許されない」こと、「社会で許されないことは学校でも許されない」ことと主張できる力を育てることが課題となる。

威圧的な傾向を示す子供が、学級集団の望ましい活動を妨げる行為により、心理的にも他の子供に不安や恐怖を与える場合もある。いじめる子供がグループをつくり、いじめられる子供の行為に何らかの理由を付けて声高に批判すると、周囲の子供は、その勢いに押され、その主張を何回も聞くことによって、主張が正しいような錯覚に陥ったり、何も言えなくなったりすることがある。発言内容を事実に基づいて客観的に判断し、正しいことはきちんと主張できる力を育てることが課題となる。

イ 指導の方法

(7) 役割演技の活用で相手の立場に立って行動できるようにする

事例Ⅳ(p.3)の中学校では、当初、担任は被害生徒が学級内で孤立し、いじめられていることには気付きながらも、被害生徒がつらさを訴えなかったことなどで、深刻な事態と受け止めていなかった。事例Ⅱの中学校では、いじている生徒は、プロレスを遊びの中に取り入れ、いかにも演技を行っているように周囲に見せて、相手に苦痛を与えていたと考えられる。いじめられている子供もプロレスごっこにおける役割を演じさせられているため、周囲はいじめられている状況を理解していなかった。

相手の苦しさを理解するためには、例えば、学級活動でいじめ問題を取り上げ、役割演技などを行うことによって、相手の立場に立って考え、行動できる手だてを講じることも一つの方法である。

(1) 意見表明のできる学級づくり

事例Ⅰの中学校のいじめでは、いじめている生徒がグループをつくり、いじめられた生徒の行為に何らかの理由を付けていじめを正当化したため、周囲の生徒は、その勢いに押され、結果としていじめている生徒の主張を聞き入れた状態になったと思われる。

事例Ⅱの中学校では、いじめられていた生徒は使い走りをさせられたり、異様な服装をさせられたりしていじめを受けていたが、学級の中には、何が起きているかも知らない生徒もいた。

いじめが身近に行われていることを知り、いじめは許されないことであると主張したりするには、学級の中でだれもが自由に話ができる雰囲気をつくり、各自が事実を理解し、話し合いの中で正しく判断できるようにすることである。そのためには、見たり聞いたりしたことを基に子供たちに学級の現状と課題の解決について考えさせ、子供たち自身が問題点に気付くような指導を行うことが大切である。

子供に情報を正しく受け止める力と判断力を培うためにも、日々の子供理解と情報を蓄積し適切な判断をすることである。

(2) 子供が情報を正しく判断する能力を育成するための指導上の留意点

ア 学年・学級における指導

(7) 人間としての教師の立場で子供と接する

事例Ⅳの中学校では、いじめは絶対許さないという教師の姿勢が解決へのきっかけとなった。この教師は、かつて自分もいじめられた経験があり、いじめられる苦しみやつらさを自らの体験を交えて、「見て見ぬふりをするのもいじめであり、グループをつくって一人をいじめるのは許せない。」と生徒たちに真剣に訴えた。この教師の毅然とした態度に生徒たちの共感が得られた。

(1) 子供が自分の考えを表現できる力をつける

学校教育において、普段から子供が主体的に情報を受信したり、発信したりできる態度と能力を培うことが、いじめの情報を正しく判断することにつながる。

都立教育研究所の「音声言語による表現力に関する研究」（平成6年度）(註13)では「続き話をつくる」指導事例がある（お話しレーをしよう〔小学校第2学年〕）。この事例では、4人のグループによる対話の学習やグループごとのカセットテープの活用など、指導方法の工夫をしたことにより、児童は次のことを意識して話すようになった。

- 自分だけで話さず、相手の話をよく聞いて話す。
- 相手の話の内容を受けて、話題から外れないように話す。
- 文末まではっきり話す。
- 相手に顔を向けて話す。

また、教科等の指導以外にも、小・中学校での帰りの会や高等学校でのショートホームルームの時間に、自分の考えや感じ方を発表する場を設けたり、グループノートを読み合ったり、互いの特性を見いだす場を設けたりすることなども有効である。

(ウ) 子供の心を開く活動を工夫する

子供の間で、話し合う機会が十分でないため、互いの性格や生活状況についての情報をあまり得ていない。したがって、子供が上べだけの友達関係をつくり、真の友情が育っていないことも、いじめ問題の背景の一つにある。

そこで、学級活動などで互いの考えや生き方を学ぶ機会を意図的・計画的に設け、子供一人一人の表現力を高めたり、互いのよさを学び合わせたりすることが必要である。

事例Ⅴの中学校では、生徒の問題行動に対して指導が徹底できなかった教師に対し、「中途半端に指導してはいけない。」という校長の一言が教師を変えていった。移動教室を通して生徒と教師との心の触れ合いの場を設定し、生徒は自分が担った役割を果たすなかで生き生きと活躍し、心を開いていった。このことから、子供がまず心を開くようにすることの大切さが分かる。心を開くことで自分の感じ方や考え方を素直に伝え、それを受け止めようとすることで、子供は正しい情報の受信の仕方、発信の仕方を学んでいくことになる。

(イ) 言葉の重みを実感させる

教師は子供に言葉の重みを実感させるべきである。学級活動などで子供が「いじめはやめよう。」と言ったら、これを受けて教師は「いじめがなぜなくならなかったのか。」などと問い返すことにより、その言葉の重みを十分に自覚させることが大切である。

また、うわさや冗談からいじめにつながる事例も見られることから、自分の発言に責任をもたせる指導も大切である。無責任な発言と思われたら、発言の真意を問うことに留意する。

(オ) 身近な情報を共有し、意思の疎通を図る

事例Ⅳの中学校では、いじめのサインを発見した教師が、すぐに学年の教師と協力して学年集会を開き、「いじめのあること、いじめは許されない行為であること、いじめを知っていて止めないのはいじめているのと同じであること」を生徒に伝え、生徒がいじめであることを正しく判断できるようにした。

この事例では、学年の教師が共同歩調をとったこと、学年集会の場を設定し、正しい情報を伝え生徒が判断できるようにしたことが重要である。正しい情報を与え、生徒自身に考えさせるということは、いじめを知らなかった男子が自分自身を振り返る機会となった。いじめを知らなかった男子の気持ちが次の言葉に表れている。

- | |
|--|
| <p>○ 差別しないで仲良くすることが大切である。 ○ 自分も悪口を言われたら嫌になる。 ○ 見ていないので、分からない。</p> |
|--|

これを読むと、見て見ぬふりという態度だけでなく、いじめがあるという情報を知らなかったことにも大きな原因がある。

また、事例Ⅰなどから、教師は、子供の状況が日々変化しているにもかかわらず、古い情報をもとにして、固定的なとらえ方で子供を見ている場合がある。そのため、教師同士の情報の共有化を図りながら、新しい事態に対して意思の疎通を図るようにする。

イ 家庭・地域社会へのはたらきかけ

「テレビ番組について、保護者は倫理観をもって、子供に番組の価値について話すことが必

要である。」と、多くの教師が指摘している。保護者が、子供と一緒にテレビを見ながらその番組の価値について話し合うことにより、子供の、ものの見方が広がり、適切な判断ができるようになる。

人間として生きていくうえで必要な倫理観を育成するために、教師と保護者はどうしたら子供が正しい情報、健全な情報を選択することができるかを話し合い、その結果を踏まえて保護者が家庭生活の中で実行することを働き掛け、情報のしつけを推進することである。

また、学校は、いじめ問題についての情報を、地域社会に提供することで地域の人々もいじめのサインを発見しやすくなり、いじめ問題に対する地域社会との連携も深まっていくことになる。

【引用文献】

- ・(注1) 東京都立教育研究所「平成6年度 生命に関する子供の見方や考え方に関する研究 (小学校編)」生物研究室 1995年3月, p. 32
- ・(注2) 東京都立教育研究所「昭和57年度 子供の『生と死』に関する意識の研究」1987年3月, p. 42～p. 43
- ・(注3) 東京都立教育研究所「教育じほう－特集・新しい道徳教育」1990年4月号, p. 32
- ・(注4) 文部省「生徒指導をめぐる学級経営上の諸問題」平成元年3月, p. 1
- ・(注5) 東京都立教育研究所「教育活動における教師の問題意識に関する研究」平成2年3月, p. 69
- ・(注6) 文部省「中学校指導書教育課程一般編」平成元年7月, p. 90
- ・(注7) 文部省「小学校教育課程一般指導資料Ⅳ 異年齢集団活動の事例集」平成元年3月, p. 15
- ・(注8) 文部省体育局長通達「中学校・高等学校における運動クラブの指導について(文体第223号)」昭和43年11月8日付
- ・(注9) 文部省「児童生徒の問題行動に関する検討会議緊急提言－いじめの問題の解決のためのアピール」昭和60年6月28日(文初中第201号別添)
- ・(注10) 文部省「道徳教育推進状況調査 報告書」平成6年3月, p. 32, p. 83, p. 101
- ・(注11) 豊田 充著「葬式ごっこ－八年後の証言」風雅書房, 1994年10月, p. 179～p. 181
- ・(注12) 東京都立教育研究所「平成6年度 音声言語による表現力に関する研究」国語研究室, 1995年3月, p. 146～p. 160
- ・(注13) 東京都立教育研究所「平成6年度 音声言語による表現力に関する研究」国語研究室, 1995年3月, p. 175～p. 180