

平成28年度教育改革国際シンポジウム

第3回いじめ問題国際シンポジウム
The 3rd International Symposium on Bullying

いじめを生まない学校づくり

Promoting a positive school climate for less bullying and/or harassment

日時：平成28年12月4日(日)
13:00～16:30

会場：文部科学省 講堂
(東京都千代田区霞が関三丁目2番2号)



文部科学省
国立教育政策研究所
National Institute for Educational Policy Research
NIER

平成28年度教育改革国際シンポジウム
第3回いじめ問題国際シンポジウム
いじめを生まない学校づくり

報告書

国立教育政策研究所 編

報告書

- 第1部 暴力の少ない社会におけるいじめ
- 第2部 いじめを生まない学校づくりの実践
- 第3部 パネルディスカッション



はしがき

本報告書は、2016年12月4日に開催された「第3回いじめ問題国際シンポジウム」当日の発表を収録したものです。

このシンポジウムは、1996年、2006年と10年おきに開催されているもので、第1回は文部省（当時）と国立教育研究所（当時）の共催で、第2回は国立教育政策研究所と文部科学省の共催で、今回は国立教育政策研究所の主催で開催しました。

海外の研究者を招聘して海外の状況を紹介していただいた第1回のシンポジウムに対し、第2回のシンポジウムでは日本の問題関心に即して事前に国際共同調査（オーストラリア・カナダ・韓国・日本）を実施した上で、その結果を発表するという形をとりました。今回のシンポジウムでは、前回に引き続き、事前に国際共同調査（スウェーデン・日本）を実施した上で、その結果を発表するという形をとっています。

さらに、いじめを減らす実践（日本とオーストラリア）の実効性に関する国際共同調査として、事前に共通の取組評価指標を設定した上でそれぞれに実践を行っていただいた結果についても発表しています。

いじめの問題は、ややもすれば個人的な体験やマスメディアが提供した情報のみに基づいて語られがちです。そこに、科学的な根拠に基づいた知見を加えてもらえるように、国立教育政策研究所では様々な形での調査研究を行い、各種資料として公表してきました。今回の報告書も、そうした資料の一つとして活用されることを願っております。

最後になりましたが、今回のシンポジウムに関して協力いただいた海外の研究者の皆様、調査に協力していただいた国内外の学校関係者の皆様に、改めて感謝申し上げます。

平成29年3月

国立教育政策研究所長

杉野 剛

平成28年度教育改革国際シンポジウム

いじめを生まない学校づくり ～第3回いじめ問題国際シンポジウム～

主 催：国立教育政策研究所
日 時：平成28年12月4日(日) 13:00～16:30
会 場：文部科学省 3階講堂 中央合同庁舎第7号館東館3階講堂
(東京都千代田区霞が関3-2-2)

登壇者：■ 滝 充

(国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター 総括研究官)

■ アントワネット・ヘツラー (ルンド大学社会学部 教授)

■ 中野 澄

(国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター 総括研究官)

■ フィリップ・スリー (フリンダース大学教育学部 教授)

■ グレース・スクシピエッツ (フリンダース大学 講師)

■ バーバラ・スピアーズ (南オーストラリア大学教育学部 研究主任)

■ ジョナサン・コーエン (全国学校風土センター 所長)

司会進行：■ 濱 由樹

(国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター 企画課長)

海外との比較が明らかにした日本のいじめの特徴

第1部
Part 1

暴力の少ない社会におけるいじめ：スウェーデンとの比較調査から

Bullying issues in the societies with less violent crime
Findings from the comparative survey between Sweden and Japan

*登壇順

Mitsuru Taki

滝 充

国立教育政策研究所
生徒指導・進路指導研究センター
総括研究官

Senior Researcher
National
Institute for
Educational Policy
Research



Antoinette Hetzler

アントワネット・ヘツラー
ルンド大学
社会学部
教授

Professor
Department of
Sociology
Lund
University



全ての子供を対象として行われる未然防止の実践

第2部
Part 2

いじめを生まない学校づくりの試み：
日本とオーストラリアにおける実践から

Trials of improving school for reducing bullying
Japanese case and Australian case

Kiyoshi Nakano

中野 澄

国立教育政策研究所
生徒指導・進路指導研究センター
総括研究官

Senior Researcher
National
Institute for
Educational Policy
Research



Phillip Slee

フィリップ・スリー
フリンダース大学
教育学部
教授

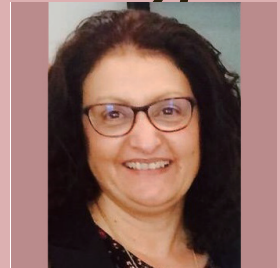
Professor
School of
Education
Flinders
University



Grace Skrzypiec

グレース・スクシピエツ
フリンダース大学
教育学部
講師

Lecturer
School of
Education
Flinders
University



Barbara Spears

バーバラ・スピーアーズ
南オーストラリア大学
教育学部
研究主任

Researcher Leader
School of
Education
University of
South Australia



データを踏まえたパネル討論で目指す方向を探る

第3部
Part 3

パネルディスカッション：いじめを生まない学校づくりの可能性

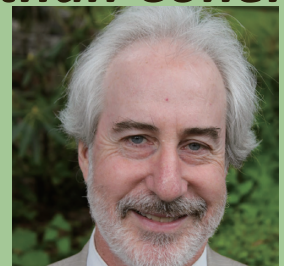
Panel Discussion
Possibility for promoting a positiveschool climate



Jonathan Cohen

ジョナサン・コーエン
全国学校風土センター
所長

President
National
School
Climate
Center



平成28年度教育改革国際シンポジウム
いじめを生まない学校づくり
～第3回いじめ問題国際シンポジウム～

平成28年12月4日(日)

目次

| | |
|--|-----|
| 開会挨拶 | 1 |
| 第一部 暴力の少ない社会におけるいじめ ～スウェーデンとの比較調査から～ | 5 |
| 第二部 いじめを生まない学校づくりの試み ～日本とオーストラリアにおける実践から～ | 55 |
| 第三部 パネルディスカッション ～いじめを生まない学校づくりの可能性～ | 107 |



濱 由樹 (司会：国立教育政策研究所 企画課長)

皆様、大変お待たせいたしました。ただ今から、「国立教育政策研究所 平成28年度教育改革国際シンポジウム「第3回いじめ問題国際シンポジウム ～いじめを生まない学校づくり～」を開会致します。本日は御多忙の中、お集まりいただきまして誠にありがとうございます。本日司会進行を務めさせていただきます、国立教育政策研究所の企画課長、濱と申します。どうぞよろしく願いいたします。初めに、主催者を代表いたしまして、国立教育政策研究所所長 杉野剛より御挨拶申し上げます。

杉野 剛 (国立教育政策研究所 所長)

皆様こんにちは。本日は教育委員会、学校関係者の皆様を含めまして300名を超える方々の御登録を頂戴しております。御参加いただきまして誠にありがとうございます。私どもが主催いたします教育改革国際シンポジウムでございますけれども、諸外国の教育改革の状況、あるいは教育政策の研究の専門家の方々をお招きいたしまして毎年開催しているところでございます。本年度は、「いじめを生まない学校づくり」をテーマといたしまして、スウェーデン、オーストラリア、アメリカから5名の先生方をお招きいたしました。遠路御参加いただきました先生方にこの場をお借りしてお礼を申し上げたいと存じます。

いじめ問題につきましては、日本では今から3年前でございますけれども、「いじめ防止対策推進法」が施行されております。これを受けまして、既に全ての学校におきまして「学校いじめ防止基本方針」が策定されるなど、様々な取組が進められているところでございます。にもかかわらず、いじめが原因と疑われる痛ましい事案が後を絶たないということについては誠に残念な状況でございます。いじめがなぜ起きるのか、そもそも、いじめが起きにくくするにはどうすればいいのか、といったような問題を更に更に深く論じていく必要があるのではないかと考えているところでございます。

私どもの研究所では、総括研究官の滝充先生を中心に、過去20年にわたりまして、いじめの実態追跡調査を行ってきております。また、いじめ問題をテーマといたします国際シンポジウム、これを10年おきに開催してきておりまして、今回が第3回のシンポジウムということになります。前回のシンポジウムでは、国際比較調査の結果、日本では暴力を伴わないいじめ、具体的には、「仲間はずれ」、「無視」、「陰口」、こういったタイプのいじめがその他の国々に比べて多いといったことなどが明らかになったところでございます。今回のシンポジウムでは、日本と同じく暴力犯罪が少ないと言われておりますスウェーデンと協力して行いました国際比較調査に基づきまして、暴力を伴わないいじめが



多いという日本の特異性について討論いただきたいというふうに思っております。また、いじめの未然防止策として、社会性の育成に力をいれておられますオーストラリアの取組も御紹介いただきたいと考えております。そして最後に、日本のみならず世界の学校関係者が今後力を注ぐべきいじめ対策の在り方について御討論いただきたいと考えているところでございます。いじめ問題と国際比較という視点から捉え直すことによりまして、皆様方と新たな知見が得られますことを大いに期待いたしまして、冒頭の御挨拶とさせていただきます。どうぞよろしく願いいたします。ありがとうございました。



暴力の少ない社会におけるいじめ
～スウェーデンとの比較調査から～

濱 (司会)

それではただ今から、第1部「暴力の少ない社会におけるいじめ」を始めさせていただきます。それでは登壇者を御紹介させていただきます。スウェーデンからお越しいただきました Lund 大学社会学部アントワネット・ハツラー教授です。国立教育政策研究所滝充総括研究官です。

それでは、ハツラー教授、滝充総括研究官、お願いいたします。

滝充 (国立教育政策研究所 総括研究官)

皆さんこんにちは。早速このシンポジウムの第1部に入っていきたいと思っておりますが、その前に、第1部の前に、「はじめに」ということで少しお話をさせていただこうかと思っております。

いじめの問題というのは、皆さんにとっても非常に身近な問題で、今日もこんなにたくさんのお集まりいただいて、皆さんの御関心がいかに高いかよく分かります。ここにお集まりの方、世代も結構バラバラですけれども、例えば、皆さんが子供時代にこんないじめを受けたことがある、見たことがあるというそういう経験、あるいは若い人だったらついこの間のことかもしれませんが、そういう御自身の経験に基づいていろいろとお考えになることが多いのではないかと思います。それと同時に、ここしばらくいじめの報道などもまた増えていまして、恐らくそういう中から得られる情報なども、皆さんの耳には入っていきようかと思っております。そういう中で皆さんいろいろとお感じになっている、あるいはいろいろ物申したいということがおありなのではないかなと思っております。

ところが、ここで一つ厄介なことがあります。このいじめの問題というのは、いじめという同じ言葉を使いながらも、そこで思い描かれている事柄が違っていたりすることが少なくない。つまり、同じ事柄について話をしていっているつもりでいるのだけれども、実は違っているということがまあある。そのことは私どもが研究を続けているときに、よく感じる事柄なのです。それこそ、今日はこの第1部ではスウェーデンから、第2部ではオーストラリアから、第3部ではアメリカからということでお招きしていますが、そうした問題が起きうる。

初期の頃の話させていただくと、私がオーストラリアの、今日も来てくれておりますフィリップ・スリーさんとお話ししたときに、私はこんなことを言ったことがあります。「日本では、いじめというのは女子だけはじゃなくて、男子もするんだ」と。それを聞いたスリーさんが、「そうだ、同じだ。オーストラリアでも、いじめは男子だけではなくて女子もするんだ」という話になって、「お互い一緒だ」と思って2年ぐらいずっと共同で研究をしていたのですが、データが集まってきて議論を開始したときに「それは違うだろう」ということに気がきました。男女どちらもいじめをすると言ってしまうのは同じなのですが、よくよく考えてみると私は「いじめは女の子に多いんだけど男子もする」と申し上げた。ところがオーストラリアでは、「Bullying (ブリング) っていうのは男子に多いんだけど女子もする」ということだったのでした。

さらに、外国語の翻訳の場合、直訳をするとうまく伝わらないこともあります。お気づきになられたかどうか分からないのですが、今回のタイトルも、実は「いじめを生まない学校づくり Bullying and/or Harassment」ということで、Harassment (ハラスメント) という言葉も使っています。このハラスメントという言葉は、今は日本でもかなり一般的に使われるようになってきていますが、今から十数年前はハラスメントと言うと、もうセクハラのことしかない、というようなニュアンスでした。ですが、今は様々な形のハラスメントがあると受け止められています。パワーハラスメントという格好で、単に男女間の問題だけではなくて年齢だとか、仕事上の地位や立場であるとかによって起こり得ることが分かってきた。むしろ Bullying よりも Harassment という訳語の方が、いじめというものを表現するにはいいのかもしれない。

ただし、今いじめという語を何げなく使いましたが、ここで私が使っているいじめというのは、元々日本語のいじめというのは余り暴力的なものを含まない使われ方をしてきたという前提で話をしています。元々暴力っていうのは暴力として存在していて、暴力とは表現できないような行為に対していじめという日本語で表現するようになった。実は1985年頃から文部科学省の、当時はまだ文部省と言っていた頃ですけれども、「問題行動等調査」と言われる調査の中に「いじめ」という項目が加えられるようになる。なぜそこで暴力に加えて新たにいじめを付け加えたかという、「悪質な嫌がらせとかいたずら」といったものを別にカウントしないと、暴力の中に入れてしまうと、「たいしたことはない暴力」と受け止められて数字の中に入らない。だから、暴力という言葉だけではなくて、あえてそこにいじめという言葉というか、新たな範ちゅうをつくったわけです。

ところが、時とともに、暴力を伴ういじめと暴力を伴わないいじめが混在してくるようになって非常に分かりにくくなってきている。先ほど申し上げた、日本では女の子の方が得意だと言っていたのは、実は暴力を伴わないいじめ、無視とか陰口とかいうようなものですね。ところが、オーストラリアの場合、オーストラリアに限らないのですけれども、実は欧米の場合プリングといったときには、どちらかという物理的な力、いわゆる暴力を伴うものの方がまずイメージされる。もちろん仲間外れとかそういうものも含みはするのですけれども、そんなイメージの違いがあります。

今ちょっと回り道をするような話で外国との違いを話させていただいたのですけれども、我々日本人同士で話をしても、何を、どんな行為を想定して話をしているのかによって、その後の対策をどうすべきだとかが違ってくる。例えば、「いじめはもっと先生がいろいろとしないといけないよね」と言ったときに、「いや先生だけでは無理でしょう」と返され、「うーん、そうかな」、と一見会話が成り立っているように見えながら、実は全然会話が噛み合っていないのかもしれない。

なぜこのことを申し上げたかと言うと、それぞれの方がそれぞれのイメージのみで今日のシンポジウムを聞いたときに、ひょっとすると情報を間違えて受け止められるかもしれない、という懸念があるからです。そういう意味で言うと、そういう皆さん方の中にあるいじめのイメージとか思いというのを、今回、少し横に置いていただいて、取りあえず真っ白なところからスタートしていただいた方がむしろ議論がよく噛み合ってくるのかなという気がします。ということで、最初に申し上げさせていただきました。

さてそれで、そもそもこの第3回のテーマの「いじめのない学校づくり」ということに関しての話です。人によっては、「なぜ、そんな理想みたいな話をするのか」と、「もっと現実的な話を、どうしてしないんだ」といったことが言われたりもします。そこで、ちょっとその辺の経緯をお話しします。

これまでのシンポジウム The previous NIER symposium

1996/6/24

第1回 いじめ問題国際シンポジウム

The First International Symposium on Bullying

コーディネーター
森田洋司（日本）

Cordinator
Yohji Morita (Japan)

パネリスト
ダン・オルヴェウス（ノルウェー）
ピーター・スミス（イギリス）
ヨシン・ユンガータス（オランダ）
フィリップ・スリー（オーストラリア）

Panelist
Dan Olveus (Norway)
Peter Smith (UK)
Josin Jungar-Tas (Holland)
Phillip Slee (Australia)

各国の研究者が各自の研究成果を報告し、いじめの実態や対策についての情報交換を行った。

Each researchers made each presentation based on their own research and exchanged their findings.

1

スライド1

実は今から20年前になります1986年に、「第1回いじめ問題国際シンポジウム」が開かれています。（スライド1参照）ちなみにここでの登壇者というのは、今このスライドで挙げたような方々、特にヨーロッパの方からはノルウェー、イギリス、それからオランダから、そして今日もおいでいただいているオーストラリアのフィリップ・スリーさん、という形でお招きしました。

この当時はですね、日本では「大河内君事件」というのが起きたりして、いじめの第2次社会問題化という状況が出てきていて、その流れを受けた時期になります。このときに世界各国から色んな情報を得ながらお互いに学んでいこうじゃないかというのがこのときの主旨だったのですね。

ただ、その当時、それぞれの国がまだそのいじめの研究というのを始めて間もなかったということもありまして、それぞれの国で、それぞれの定義で、それぞれの質問紙というかアンケートというか尺度というか、そういうもので測られた結果を持ち寄って話をした。今から考えると、かなり不確かな形です。

これまでのシンポジウム The previous NIER symposium

1996/6/24

第1回 いじめ問題国際シンポジウム

The First International Symposium on Bullying

いじめは日本の文化や社会に根ざした日本固有の問題という見方が否定され、多くの国が共通に抱える問題であることが明らかに。

It was rejected that *ljime* came from Japanese unique culture and society and it was clear that *ljime* (=bullying) was a common issue in the world.

一方で、各国のいじめ対策に違いがあることなどから、その実態には差がある可能性も。

On the other hand, various interventions among countries implied the possibility that there were not only similarities but also differences among countries.

2

スライド2

そうは言いながらも、とにかくそこでの結論は、どうやらいじめ問題は日本だけじゃない、どこの国にも似たり寄ったりでそういうものがあるんだ、ということが分かった。ということで、それはそれとして非常に大きな成果だったと思っています。

というのも、当時、ややもすると、いじめの問題というのは日本固有のものだと、特に日本の、当時よく使われていた言葉で、「受験地獄」が原因なんだと、要するに、受験戦争が過熱するからいじめが起きるんだ、というような短絡的な議論が多かったりしたのです。ところが、そういうことではどうやらないぞ、ということがここで分かった。

ただ、一方で、どうも各国のいじめの中で色んな意味でちょっと微妙な違いがある。(スライド2参照)それは、本当にいじめ自体に違いがあるのか、各国の質問の仕方に違いがあるからなのか、ちょっとその辺りが怪しいなというところが課題としては残ったわけですね。

これまでのシンポジウム The previous NIER symposium

2006/2/21

第2回 いじめ問題国際シンポジウム

The Second International Symposium on Bullying

基調講演

布村幸彦（日本）

Keynote Speech

Yukihiko Nunomura (Japan)

対談

森田洋司 滝 充（日本）

Dialogue

Yohji Morita & Mitsuru Taki(Japan)

プレゼンテーション

フィリップ・スリー（オーストラリア）

シェリー・ヒンメル（カナダ）

シム・ヒーオ（韓国）

Presentation

Phillip Slee (Australia)

Shelly Hymmel(Canada)

Hee-og Sim (South Korea)

パネルディスカッション

カク・クムジュ（韓国）

今泉柔剛（日本）

森田洋司（日本）

滝 充（日本）

Panel Discussion

Keumjoo Kwaku(South Korea)

Jyugou Imaizumi(Japan)

Yohji Morita(Japan)

Mitsuru Taki(Japan)

3

スライド3

そして、その10年後に私どもの研究所が再びこの「いじめ問題国際シンポジウム」というのを開くこととなります。このときには、このスライド3にあるような方々が発表されているのですが、特に真ん中の辺りにプレゼンテーションというところで フィリップ・スリーさん、オーストラリアですね。それにシェリー・ヒンメルさん、カナダ。シム・ヒーオさん、韓国。それからパネルディスカッションの方でもう一方、韓国からカク・クムジュさん、というような形でお招きしました。

これまでのシンポジウム The previous NIER symposium

2006/2/21

第2回 いじめ問題国際シンポジウム

The Second International Symposium on Bullying

前回の疑問に答えるため、共通の質問紙調査票を用いた国際比較調査を実施。1年半にわたる3回の追跡調査を四カ国で実施。

In order to answer the question from previous symposium, NIER made 3 waves longitudinal comparative survey with a common questionnaire by cooperation of researchers from 4 countries.

日本は「暴力を伴ういじめ」が他国よりも少ないが、「暴力を伴わないいじめ」が多いことが明らかに
One important finding is that Japan had less “bullying with violence” than other countries but more “without violence”.

スライド4

このときの最大のポイントは何かという、いじめは本当に国によって違うのか変わらないのか、違うとしたら何が違うのか、ということをはっきりとしたい、ということで、共通の質問紙調査票を作ることになりました。(スライド4参照) この時点では、先ほど冒頭で私が申し上げたような学習を私もしていましたので、つまり、Bullyingやいじめという言葉を使ってしまうと、日本だと割と仲間外れ系を中心にイメージするのに、欧米だと暴力系をイメージされてしまう。極端な例ですが、ちょうどこのときにお招きしたカナダの研究者が自分の娘に「あなたはいじめをしたことがあるのか」って聞いたところ、「私は女だからしないよ」っていうふうに答えたと言うのですね。つまりカナダでBullyingって言うのと、「それは男の子のすること」というイメージになってしまう。ということは、Bullyingって言う言葉を使うこと自体がまずいなということがありましたので、あえてBullyingとかいじめとか、あるいは韓国で言うワンタという言葉を使わないでアンケート調査することにしました。

その代わりに、仲間外れにするだとか、無視するだとかいうことを直接聞くような格好で調査を試みたわけですね。そうすると、日本は「暴力を伴ういじめ」が他国よりも少ないのだけれど、「暴力を伴わないいじめ」が多いということことが分かった。というのがこの第2回目の結論になります。

これまでのシンポジウム The previous NIER symposium

2006/2/21

第2回 いじめ問題国際シンポジウム

The Second International Symposium on Bullying

ちなみに、共通調査票で用いたいじめに関する項目は、以下の6項目(被害と加害)

Common questionnaire have 6 questions on bullying for each of victimised and victimising.

| | |
|---------------|------------------------------------|
| 仲間はずれ・無視・陰口 | socially |
| からかう・悪口 | verbally |
| 軽くぶつかる・叩く・蹴る | physically on purpose, jokingly |
| ひどくぶつかる・叩く・蹴る | physically on purpose, harshly |
| 器物損壊・金銭強要 | taking things or damaging property |
| パソコンや電話で | using computer, email |

5

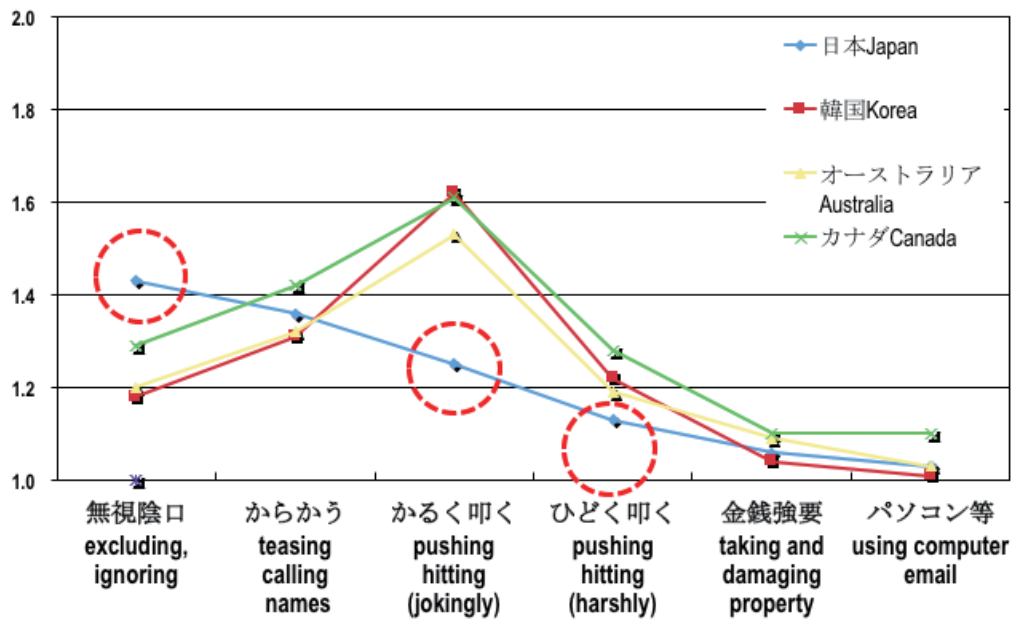
スライド5

ちょっとそのアンケートの話を先にした方がいいのかもしれませんが。スライド5にあるように六つの質問があります。「仲間はずれ・無視・陰口」「からかう・悪口」「軽くぶつかる・叩く・蹴る」「ひどくぶつかる・叩く・蹴る」、それから「物を壊す」、それから「パソコンや電話で」。今だったらスマホで、ということになります。これらは、大体、国際的に国際比較調査をするときにこのような項目を使うことが多い。特に、Socially、Verbally、でその次にPhysically。ただ、叩くというのは、欧米ではその当時一つの項目で尋ねていたのですけれど、日本だとちょっとそれはまずいだらうと。つまり、プロレスごっこみたいな格好で冗談めかして叩いたりとかそういうものがあるから、それとボコボコにしたりというものとはちょっと分けないといけないのじゃないか、ということで、そこは分けました。

この質問紙調査というのは、欧米の調査をそのまま日本に持ち込んで日本ではどうなのか、ではなく、むしろ日本の状況を的確に把握することができる質問紙を作り、それを海外用に翻訳し、その翻訳する際にも、いじめというような言葉を強くイメージする言葉を使わないようにして、例えば、からかうだとか、軽くたたかだとか、という具体的な行為の形で尋ねています。そういうような格好で調査してみた結果、どうも日本の場合は、この「ひどく叩く」もそうなのですが、この「軽くぶつかる・叩く」というものも相対的に少ない、となったわけですね。ちょっと具体的にお見せした方が分かりやすいかなと思います。

これまでのシンポジウム The previous NIER symposium

小5男子 いじめタイプ別平均値 2004年
Grade 5 Boys Mean by Bullying Types in 2004



6

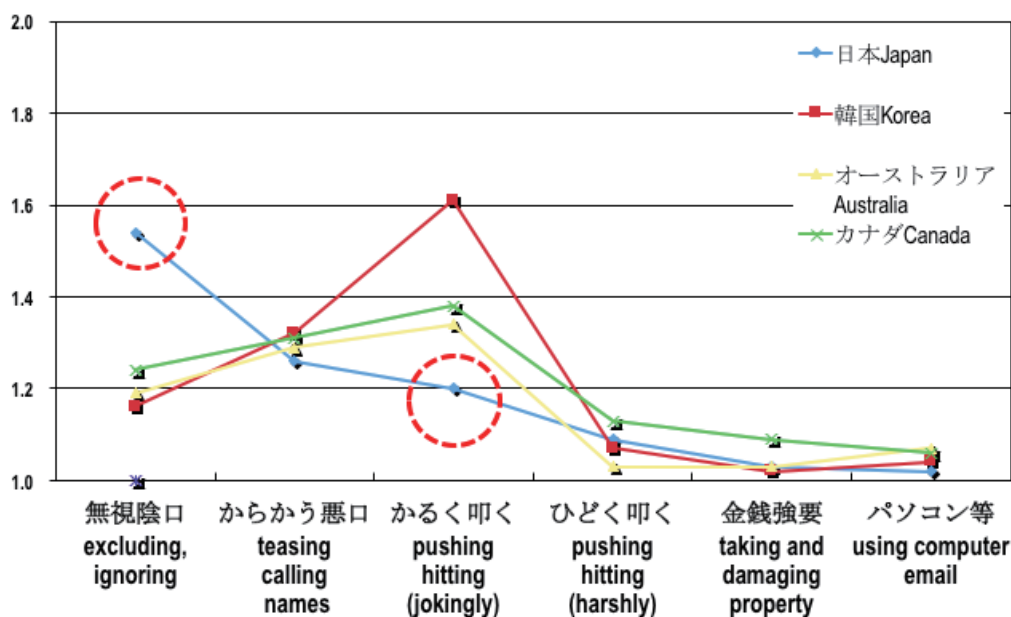
スライド6

このスライド6は2004年の小学校5年生の男子ですね。これ今申し上げた六つのいじめがタイプとして出てくるのですけれども。まず、平均値でいくと、日本の男子はこんな感じです。無視・陰口が1番多い。次はからかうで、軽く叩く、ひどく叩く、でこんなふうになっていく。恐らく今日ここにいらっしゃるほとんどの方は日本人なので、これを見て何の疑問も感じない。まあそうだろうなというお気持ちかもしれません。からかうとか軽く叩くなどは、どっちが多いかというのが聞き方によってもちょっと変わってくるのですが。いずれにしても、この辺（無視陰口やからかう）が高い、この辺（ひどく叩く）は少なくなってくる。この辺（金銭強要やパソコン）はもっと少ない。

ところが、次の韓国です。私は韓国というのは、日本と同じアジア圏なので似たような文化を持っているものと想定して、研究グループに入れたのですが、全く違うのです。続いて、オーストラリアです。（スライドを切り替えながら）カナダですね。こう見ると、韓国とオーストラリア、カナダってほとんど同じです。欧米と全く同じで、要するに日本だけが違う、という非常にユニークな形が出てくる。

これまでのシンポジウム The previous NIER symposium

小5女子 いじめタイプ別平均値 2004年
Grade 5 Girls Mean by Bullying Types in 2004



7

スライド7

次に女子にいきましょう。(スライド7参照) 私は先ほど、いじめっていうのは女子の方が得意だみたいな感じのことを申し上げたのですが、特にこの無視・陰口っていうのはやはり日本の場合には女子の方が、男子もするのだけれども、女子の方が多いいということが分かります。ところが、韓国、オーストラリア、カナダと見ていただいて分かるように、やっぱり多くないですね。欧米の物差しを持ってきて測ってみて、日本でなんか変な数字が出たとしても余り説得力はないのですけれども、日本の方で日本の状態が分かるような質問紙を作って調査をした。それを持って行って海外で測ったときに、1か国くらい変なのはいいのですけれども、残り3か国ともが日本とは違う数字を出した。ちなみにこの後にアメリカが参加して、それから中国、というか香港が参加して調査した場合でも、似た数字が出るのですね。

ということで、ここが非常に大きな課題というか、「どうして日本ではこんなに仲間外れ・無視・陰口が突出するのだろうか」というのが課題として残りました。

この10年間の日本の研究 Research in last 10 years in Japan

2006年からの10年間の研究成果

Publication in last 10 years

「いじめ追跡調査2007-2009」

Longitudinal survey on bullying 2007-2009

「いじめ追跡調査2010-2012」

Longitudinal survey on bullying 2010-2012

「いじめ追跡調査2013-2015」

Longitudinal survey on bullying 2013-2015

小4から中3までの6年間に、9割の子供が巻き込まれる「暴力を伴わないいじめ」と、一部の特定の子供が何度も繰り返す「暴力を伴ういじめ」

For 6 years from grade 4 to grade 9, 90% children were involved in “bullying without violence” and some extraordinary children repeated “bullying with violence”.

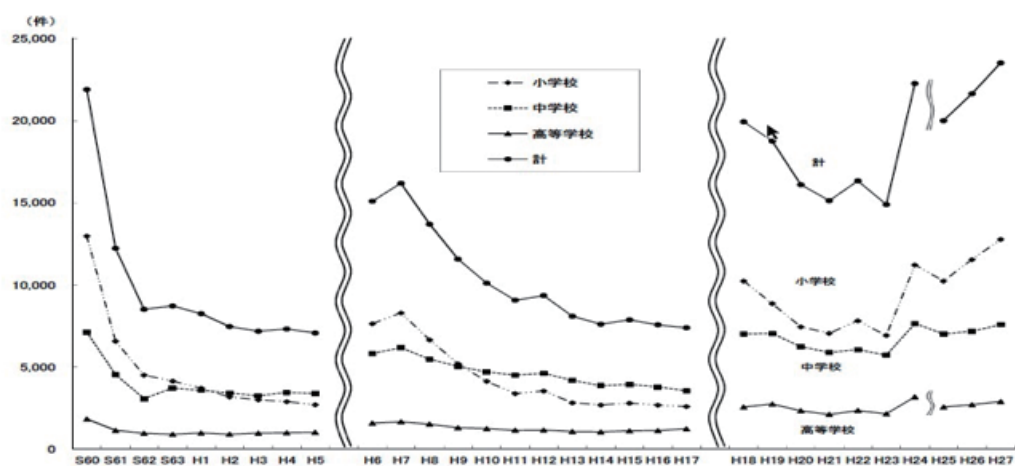
8

スライド8

そして、今回になるわけですが、その前に、今回に至るこの10年間に日本でこんな研究を私どもはしてきたという話をちょっとしておきましょう。(スライド8参照) この10年間の中で恐らく皆さんも1度ぐらいは聞かれたことがあるのではないかと思いますのは、この「小4から中3までの6年間に日本の子供は9割が暴力を伴わないいじめに巻き込まれる」、それも「被害者として巻き込まれる子供も9割、加害者として参加する子供も9割」という状況だということです。

調査データから見えるいじめの実態と マスコミ報道等から感じるいじめの実態

学校からの報告に基づいた「認知件数（発生件数）」



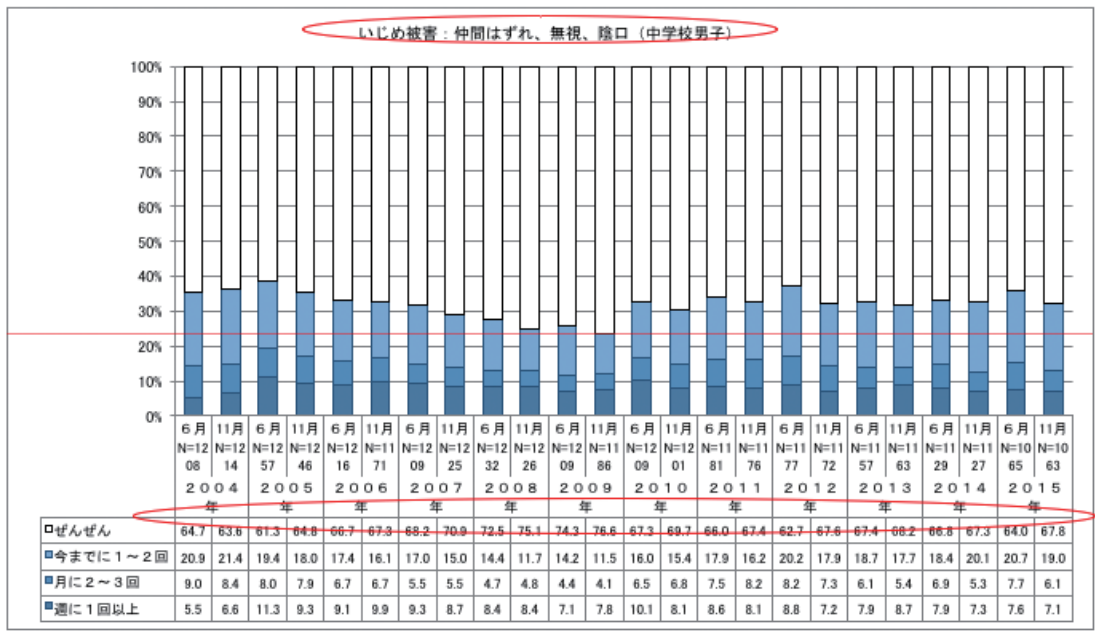
9

スライド9

ここで、冒頭に長々と申し上げたその皆さんの中にあるいじめのイメージはどこから来たのか、みなさんはどこから情報を得ているかという話をしたのですけれども、例えば、その一つ。(スライド9参照) つい先頃平成27年度の、いわゆる「問題行動等調査」ですね、正式名称は非常に長くて「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」と言うのですが、いじめであるとか、不登校であるとかそういうものに関する調査ですけど、その数字の報告が毎年公表されています。初期の頃は発生件数と言っていました、今は認知件数と言っている。要するに、学校側がいじめがあったと認知したものを報告したものを集計したものです。

これを見ると、実はこんなふうに1985年からこう下がる。また、いじめ・自殺事件等で社会問題化すると上がる、またずーっと下がってくる。また社会問題化すると上がる、ただ、今回に関してだけはずっと今上がり続けているという状況。この中で過去最高のいじめの件数だというのが報道されて、皆さんの中にはそれに非常に心を痛めてらっしゃる方がいらっしゃるかもしれない。「一体何が起きてるんだ、学校で」「どんどん悪くなっていったるじゃないか」というようなイメージをお持ちかもしれない。今、お見せしたのは、学校が認知したいじめ、つまり大人の目を通して把握されたいじめですね。

①いじめは増えているのか？

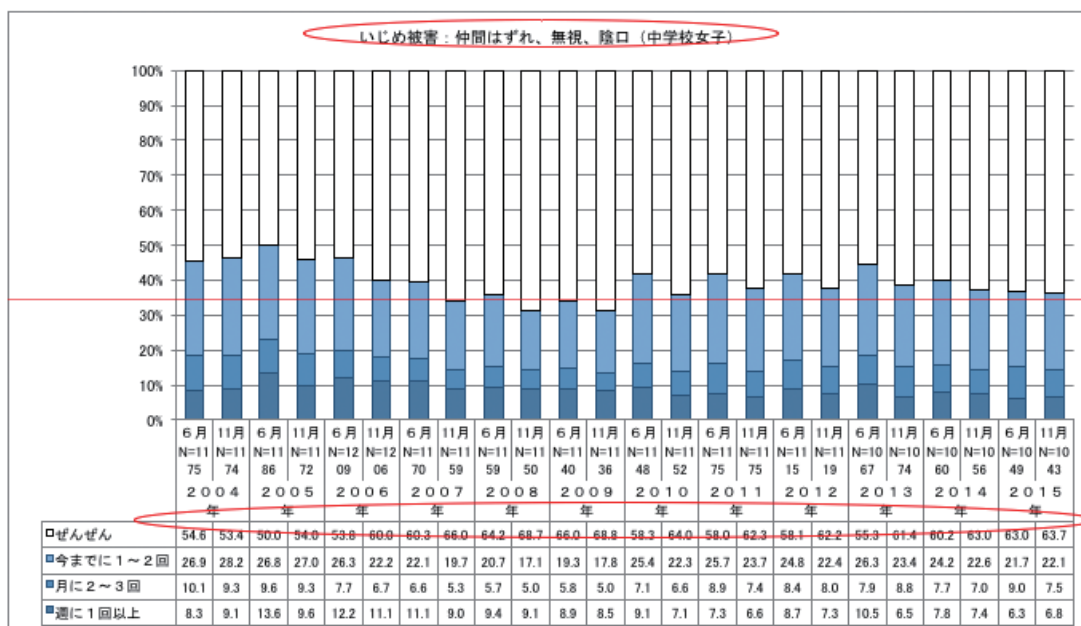


10

スライド10

それに対して、実は私どもがやっている「いじめ追跡調査」というのがあります。（スライド10参照）ちょっと小さい字で申し訳ありません。いじめの被害、「仲間はずれ・無視・陰口」で中学校の男子のグラフですね。2004年からずっと2015年まで年に2回ずつ、6月、11月とやっている。この調査でいくと、これが週に1回以上の仲間外れ、月に2、3回、今までに1、2回で、全然、と表示されている。というグラフなのですが、これをずっと見ていただくと、先ほどのグラフと随分違う。上がり下がりはありますが、そんなに極端に上がったたり下がったりはしない。しかもこのグラフ、男子で大体3割から4割ぐらいのところにあると思います。

①いじめは増えているのか？



11

スライド11

次に、女子です。女子の方が多いのですが、やっぱり上がったり下がったりするのですが、かなりの水準で同じ値が続く。(スライド11)

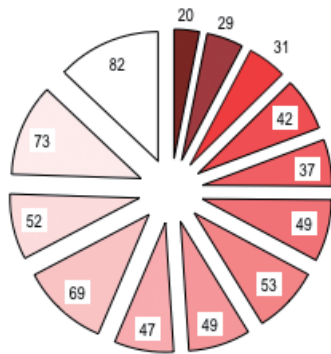
これは直接に子供に聞いています。しかも、追跡調査なので記名式ではあるのですが、必ず記入したらその場で封筒に入れるということで、完全に匿名性が担保されるという信頼関係の下で子供たちが答えてくれている。そうするとこれくらいの数字が出てきます。4割から5割の子供が、例えば仲間外れを経験した、というふうに言っている。40%ですね。ところが、先ほど申し上げた22万人という今年度の数字、あの数字には都道府県別のものが出てまして、多い県で1000人中80人ぐらい。1000人中80人っていうのはパーセントに直すと8%です。私どもは4～5割っていうふうに数字が出てくる。ところが、学校からの数字は多いところで8%です。少ないところは0.2%という県もあるわけです。

もちろんここで聞いているのは、子供たちが少しでもそういう不快に感じたっていうのはみんな含めるような格好なので、取るに足らないような。本人たちも「そのとき無視はされた、でももう次の休み時間には一緒に遊んでた」という事柄でも入っているわけですね。だから5割という数字はそんなに深刻に受け止める必要はないのだけれども、幾ら何でも8%はないのじゃないかと、私なんかは思っている。もっと言うなら、0.2%という数字になると、何が起きているんだという疑問にしかならない。

そうするとですね、むしろ今年度のいじめの認知件数が過去最高の数値になったというのは、やっとな学校の認知が追い付いてきた、くらいに私は思っている。だからいじめについては、残念ながら良くはなっていない。良くはなっていないんだけど、悪くもなっていない、というふうに私どもは思っています。ですから、昨年度22万件という数字を皆さんがそんなに深刻に受け止める必要はないと思うのです。もちろん、いじめそのものに関しては深刻に考えていただきたいのですが。

この10年間の日本の研究 Research in last 10 years in Japan

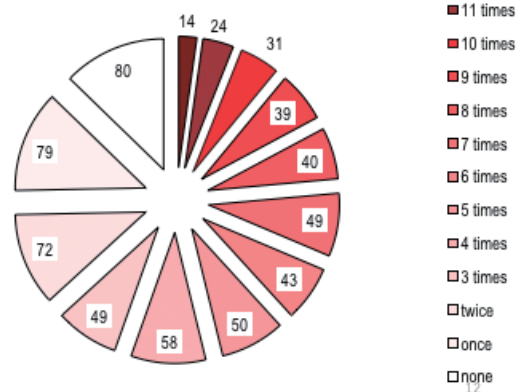
6年間12回の調査時点中、被害を報告した数の分布
Number of victimized report in 12 survey points



9割の子供が巻き込まれる「暴力を伴わないいじめ」

90% children were involved in "bullying without violence"

6年間12回の調査時点中、加害を報告した数の分布
Number of victimizing report in 12 survey point



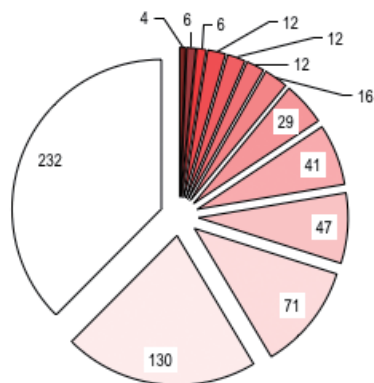
スライド12

さて、スライド12の6年間で9割という数字ですけれども、実は6年間で12回調査をします。このスライドの左の円グラフですが、その12回中12回ともいじめられたと答えた者が一番上の濃い赤で、11回、10回、9回というふうに時計回りに表示されていく。左上の白い部分が全然いじめを受けなかったという子供ですね。これがいじめの被害経験です。このいじめの被害経験と、右の円グラフがいじめの加害経験。これがほとんど同じような割合で生じている。つまり、いじめの被害・加害、「仲間はずれ・無視・陰口」といういじめに関して言うと、つまり「暴力を伴わないいじめ」に関して言うと、本当にどの子供もしたりされたり、ということがよく分かるかと思います。従来はこれを専らいじめと呼んできたわけです。けれども、最近では暴力を振るう場合でもいじめの中にカウントするように定義が変わったこともあって、次にこれとは違う方、暴力を伴ういじめの数字をお見せします。

この10年間の日本の研究 Research in last 10 years in Japan

6年間12回の調査時点中、被害を報告した数の分布

Number of victimized report in 12 survey points

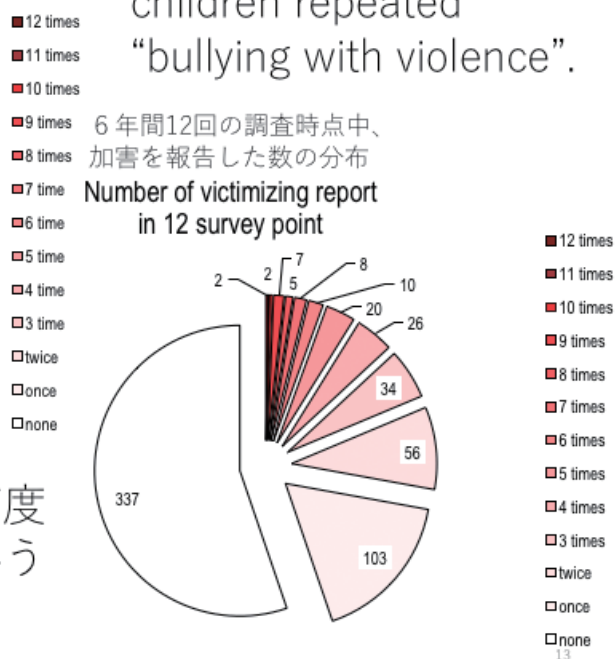


一部の特定の子供が何度も繰り返す「暴力を伴ういじめ」

Some extraordinary children repeated “bullying with violence”.

6年間12回の調査時点中、加害を報告した数の分布

Number of victimizing report in 12 survey point



スライド13

このスライド13が「暴力を伴ういじめ」の方です。「ひどくぶつかる・叩く・蹴る」ですね。これを見ていただくと、まず経験者の数全体が被害と加害で大きく違う。しかも、多い方の被害でもせいぜい7割。しかも、この7割の半分は2回とか1回とかいう、たまたま巻き添えを食ったみたいな感じのお子さんになります。12回とか11回といった、「常に」というお子さんたちは非常に数に限りがある。非常に聞き分けにくいと思うのですけれども、私どもがわざわざ、暴力を「伴う」いじめと尝试してみたり、「伴わない」いじめと言ったりしているのは、これくらい違いがあるからなのです。

昔は、これをいじめと暴力と言いつけていれば済んだのですが、最近の定義で言うと暴力もいじめに含まれることになるので、どうしてもこの紛らわしい言い方をせざるを得ないのですけれども、このくらい質が違うということです。そういうことを踏まえて言うと、こちらの暴力を伴ういじめに関しては、割と目にも見えるし、警察も協力していただけるように今なってきていますので、対応の遅れなどは余り心配をしなくていいのかなと思っているのですが、むしろ暴力を伴わない方の対応が遅れがちで困るという状況にあるというふうに思ってください。

今回のシンポジウム Today's symposium

2016/12/4

第3回 いじめ問題国際シンポジウム

The Third International Symposium on Bullying

今回の最初の話は、10年前に明らかになった日本の特徴、「暴力を伴ういじめ」が少なく、「暴力を伴わないいじめ」が多い理由や背景を考えること

First topic today is to consider the reasons and the background of Japanese characteristics on bullying, i.e. “bullying with violence” is less and “bullying without violence” is more than other countries.

そのために、日本と同様に「暴力犯罪の少ない国」であるスウェーデンとの比較調査を実施

So, we made a longitudinal comparative survey between Sweden and Japan where are countries with “less criminal violence”.¹⁴

スライド14

さて、いよいよ第1部に入るために、第3回のお話をしましょう。(スライド14参照) 日本の場合、9割の子供が暴力を伴わないいじめに巻き込まれるという、世界に類を見ない傾向がある。これは一体何に由来するのだろうか。考えてみると、カナダもアメリカも、ちょっと失礼な言い方ですけど、結構、物騒な国ではないのか。そういうところだったらやっぱり暴力も多いのではないか。そういうところだと仲間外れなんかよりも暴力に向かうのは当然だろう、と。そうだとすると、治安の良い国だったらどうなのだろうか、ということで、今回スウェーデンと共同調査をするということになりました。もし、スウェーデンの傾向が日本と同じであれば、要するに暴力が社会の中から減っていけば、いじめの行為は仲間外れなんかの暴力を伴わないいじめに向かっていくのだ、ということが分かる。ということで、アントワネットさんをお願いして共同調査をすることになったということです。それがPart1の話の中心です。

今回のシンポジウム Today's symposium

2016/12/4

第3回 いじめ問題国際シンポジウム

The Third International Symposium on Bullying

二つ目の話題は、全児童生徒を対象とした取組により、いじめの未然防止として効果を上げているという事例を、日本とオーストラリアから紹介してもらう。

Second topic is to show proactive good practices in Japan and Australia targeting whole students in a school and resulted in reducing bullying.

特定のプログラムやツール等の紹介ではなく、同じような学校の取組が成果に結びついたりつかなかったりする現状に対し、確かに成果を上げる際のポイントを示す。

The aim is not show what is the most effective tool, but how teachers should try regardless of what tools or programs.

15

スライド15

それから二つ目の話題。(スライド15参照) 二つ目の話題はですね、この9割の子供が関わるという事は、誰が加害者になるかというのを個別に見つけ出していくという話ではない、ということですね。子供たち全員に対して、もっと教育をしていかなければいけない、未然防止をきちっとしないといけないだろう、ということになりますね。そこで、その未然防止の取組を御紹介します。日本の場合とオーストラリアの場合とを報告するのですが、一応、成果を測るために共通のアンケートを実施しました。これは、非常に簡単なアンケートです。先ほど申し上げた追跡調査の場合のように匿名性を保つために封筒に入れてということではなく、各学校で簡単にできる形の調査をしていただいた。それで、日本とオーストラリアのどちらも似たような結果が出るのだろうか、ということを確認しようということですね。

今回のシンポジウム Today's symposium

2016/12/4

第3回 いじめ問題国際シンポジウム

The Third International Symposium on Bullying

三つ目の話題は、第1部、第2部の話題を踏まえて、いじめ問題の解消に当たっては、地道な学校改革が、必要かつ有効なのではないか、という点について、スウェーデン、オーストラリア、アメリカ合衆国の研究者とともに考えていきたい。

Third topic is, on the base of the presentation in Part 1 and 2, to discuss among researchers from Sweden, Austlaria, USA and Japan that steady school improvement is necessary and effective for bullying issues.

16

スライド16

さて、三つ目はパネルディスカッションということですが、その前にアメリカで学校の雰囲気、学校の風土というものを改善していくという研究をしていらっしゃる研究者の方をお呼びしますので、その方に最初に第1部、第2部を少し批評していただく形でまとめていただいて、その上でアメリカの取組を含めて、私も入れると4か国で少し今後の方向性みたいなものを議論していこうかなと思っております。(スライド16参照)

調査の概要 Abstract of longitudinal survey

調査回数 Number of Survey

3回（半年に1回） 3 waves (every half a year)

時期 Period

スウェーデン：2014春、2014秋、2015春

日本：2013秋、2014春、2014秋

Sweden: 2014 Spring, 2014 Fall, 2015 Spring

Japan: 2013 Fall, 2014 Spring, 2015 Fall

対象学年 Sample grade

小6後半→中1前半→中1後半

中2後半→中3前半→中3後半

Grade 6 latter half - Grade 7 first half - Grade 7 latter half

Grade 8 latter half - Grade 9 first half - Grade 9 latter half

The survey in Sweden was made by **Antoinette Hetzlär**

スライド17

ちょっと長くなりましたけれども、いよいよここからが第1部の本番になります。（スライド17参照）スウェーデンとの比較調査ですが、調査の回数は3回。半年に1回ずつ3回。それから、時期はここに書かれているような時期で、小学校6年生の後半と中学校1年生の前半と後半、それから中学校2年生の後半と中学校3年生の前半と後半という時期にそろえました。学年の始まりがスウェーデンと日本では違うので、半年ずれた形で実施したということですね。

調査の概要 Abstract of longitudinal survey

サンプル数 Sample size

| | | スウェーデン Sweden | 日本 Japan |
|---------------------|----------------|---------------|----------|
| 第1回調査 1st wave | 小6 Grade6 | 513 | 769 |
| | 中2 Grade8 | 367 | 749 |
| 第2回調査 2nd wave | 中1 Grade7 | 439 | 727 |
| | 中3 Grade9 | 344 | 749 |
| 第3回調査 3rd wave | 中1 Grade7 | 456 | 729 |
| | 中3 Grade9 | 349 | 748 |
| 3回通し All 3 waves | 小6～ Grade6- | 333 | 710 |
| | 中2～ Grade8- | 231 | 742 |

スライド18

次のスライド18は、後で御覧いただければよいかなと思うのですが、こんなふうに、毎回の調査の人数はこうです、それから3回データがそろっている子供はこれだけです、ということです。

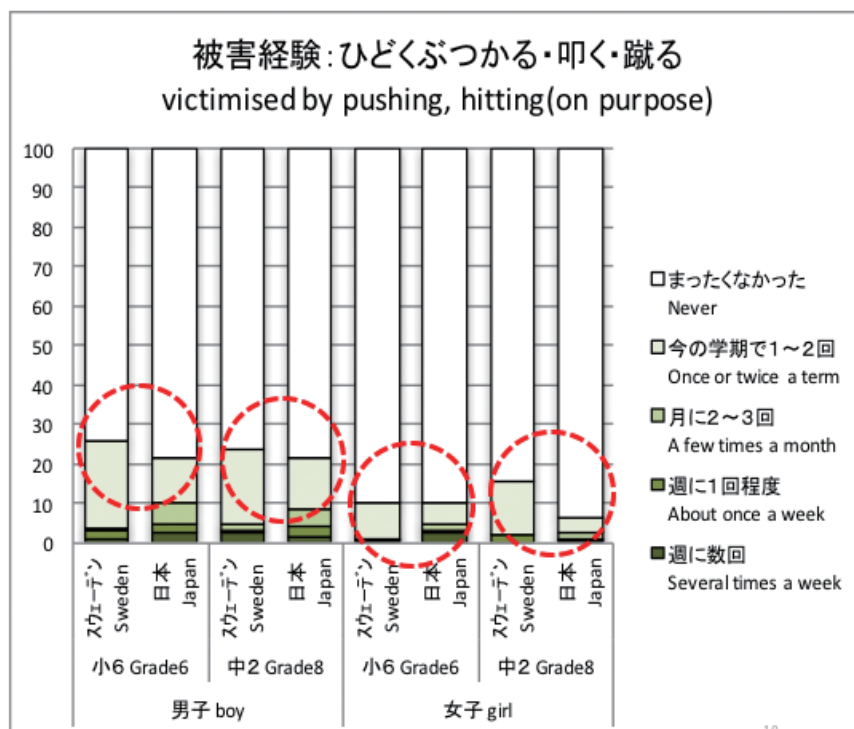
被害経験率の比較 Comparison of victimised experience

暴力を伴ういじめ
(1)

“ひどくぶつかる・叩く・蹴る”の被害経験率は、2国間でほぼ同じ割合。

Bullying with violence (1)

The victimised rate of “pushing, hitting (on purpose)” is almost same between two countries.



スライド19

さて、最初に初年度の調査の結果をざっと見ていきます。このスライド19ですが、被害経験、「ひどくぶつかる・叩く・蹴る」、暴力を伴わないいじめということですね。左が男子、右が女子です。さらに、小6・中2、小6・中2の順で、スウェーデン・日本、スウェーデン・日本、スウェーデン・日本、スウェーデン・日本、スウェーデン・日本となっています。これを見ていただくと、差があると言えはるけれど、どちらも少ないなと。小6女子はほとんど一緒ですね。中2女子は、日本は著しく少ないのですけれども、この年は中2の女子が非常に低いのです、実は。

皆さん気が付いてらっしゃるかどうかわかりませんが、日本のいじめの数というのは、小学校の5・6年生の方が中学生よりも本当は高いのです。中1になり、中2になり、中3になりということで、どの学校も減っていき、大体中3は落ち着くのですが、このサンプルのときはなぜか中2の後半の時期からかなり落ち着いているために、もっとも女子だけなのですが、著しい差があるように見えます。しかし、やっぱり暴力を伴ういじめ、特に、ひどい暴力に関して言えば、いずれの国も少ないなということは、ここでお分かりいただけるかなというふうに思います。

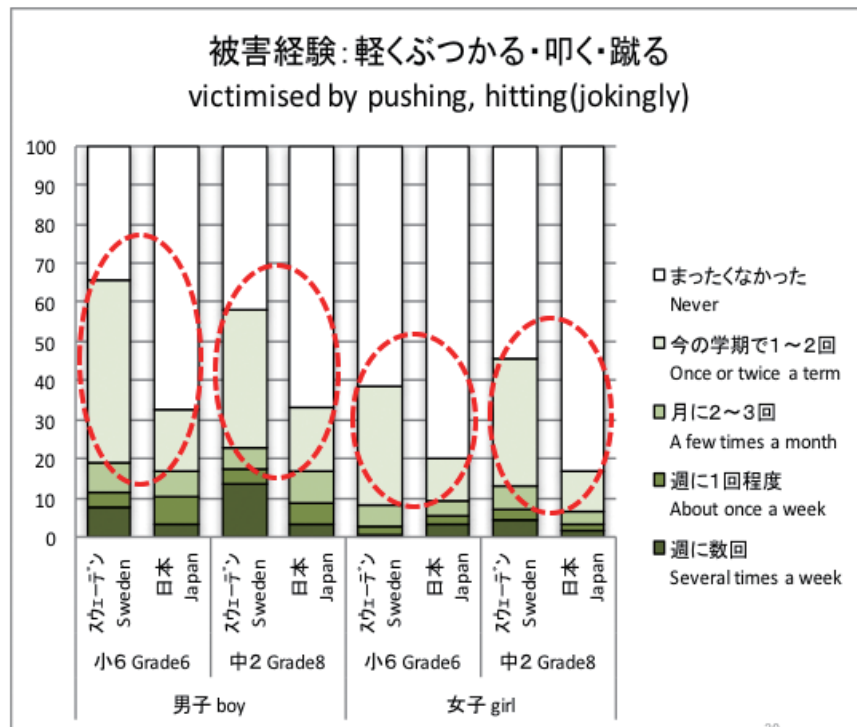
被害経験率の比較 Comparison of victimised experience

暴力を伴ういじめ
(2)

“軽くぶつかる・叩く・蹴る”の被害経験率は、スウェーデンが高い。

Bullying with violence (2)

The victimised rate of “pushing, hitting (jokingly)” in Sweden is higher than Japan.



スライド20

同じような見方で次のスライド20に行きます。「軽くぶつかる・叩く・蹴る」、軽い暴力っていうふうに言ったりもしますが、暴力を伴ういじめの軽い方、これが実は数字が大きく違うのですね。この項目は、元々日本は他国と比べて少なかった。それで、てっきりスウェーデンも日本と同じかなと思っていましたので、ここは低くなるに違いない。つまりひどい暴力が少ないんだから、軽い暴力も少ないに違いないと思っていました。ところが、スウェーデンでは減らないまま意外に高いまま残るのですね。

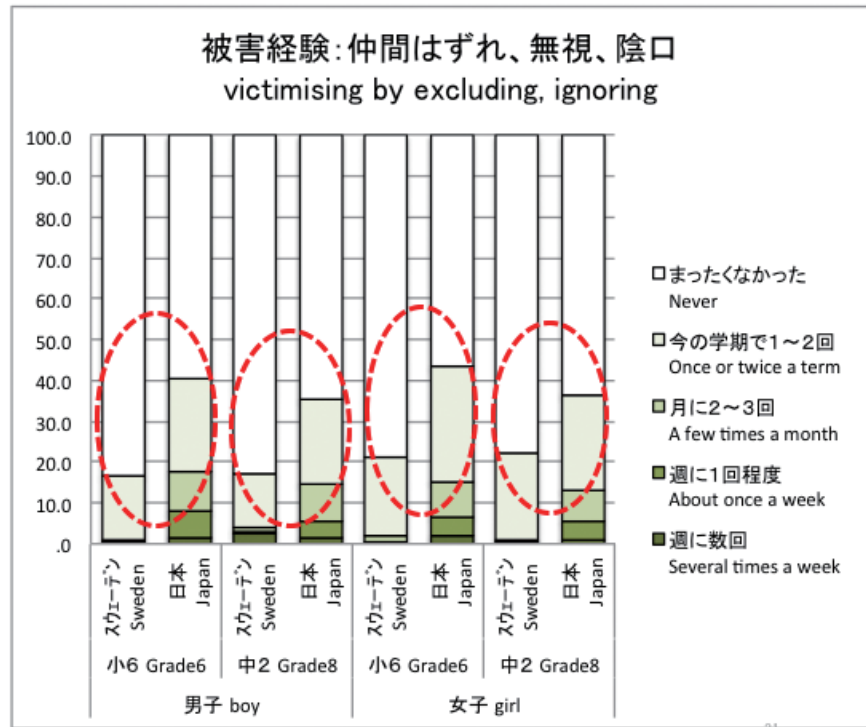
被害経験率の比較 Comparison of victimised experience

暴力を伴わないいじめ(1)

“仲間はずれ、無視、陰口”の被害経験率は、日本が高い。

Bullying without violence (1)

The victimised rate of “excluding, ignoring” in Japan is higher than Sweden.



スライド21

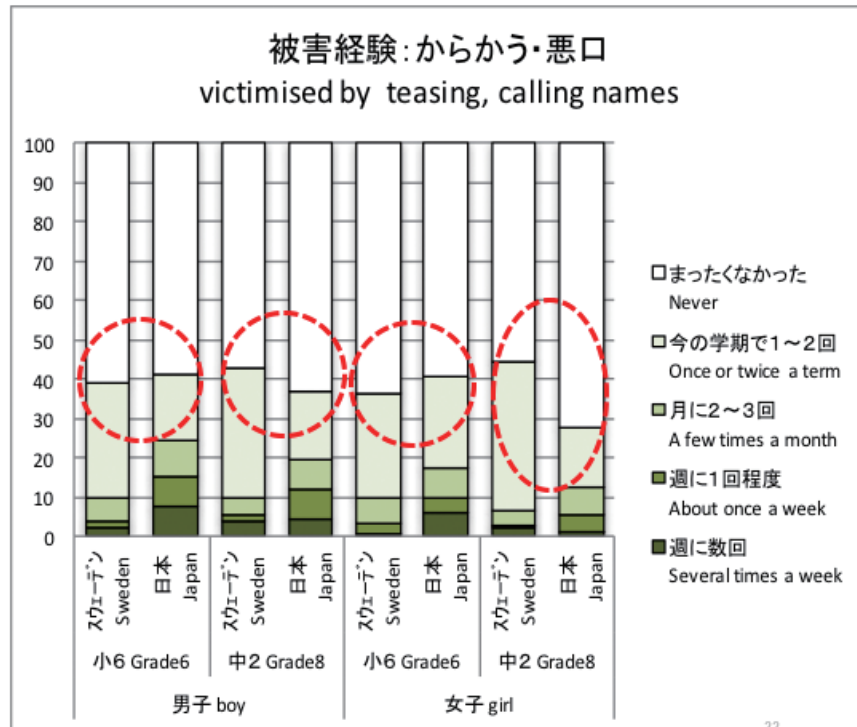
その次のスライド21です。「仲間はずれ・無視・陰口」、これはもうスウェーデンと日本は一緒だろうと、つまりどっちも高いだろうと思ったら、これがまた日本は高いのですけれども、日本はもちろん想定どおりなのですけれども、スウェーデンは日本のように高くはならないのですね。

そういう意味で言うと、私の仮説は半分当たって半分間違ったという。つまり暴力を伴う犯罪が少ない国では、ひどい暴力を伴ういじめは確かに少ない。ところが、軽い暴力はまだ減らないで残る。「仲間はずれ・無視・陰口」のような暴力を伴わない、日本では非常に一般的なものが、そんなに多くはない。

被害経験率の比較 Comparison of victimised experience

暴力を伴わない
いじめ(2)
“からかう・悪
口”の被害経験
率は、2国間で
ほぼ同じ。

**Bullying without
violence (2)**
The victimised
rate of “teasing,
calling names is
almost same
between two
countries.



スライド22

次のスライド22の「からかう・悪口」というのは、被害経験で見るといい勝負かなって感じですね。

被害経験率の比較 Comparison of victimised experience

暴力を伴ういじめ

“ひどくぶつかる・叩く・蹴る”
スウェーデン=日本 (低率)

“軽くぶつかる・叩く・蹴る”
スウェーデン>日本

暴力を伴わないいじめ

“仲間はずれ、無視、陰口”
スウェーデン<日本

“からかう・悪口”
スウェーデン=日本 (高率)

Bullying with violence

“pushing, hitting (on purpose)”
Sweden = Japan [low rate]

“pushing, hitting (jokingly)”
Sweden > Japan

Bullying without violence

“excluding, ignoring”
Sweden < Japan

“teasing, calling names”
Sweden = Japan [high rate]

23

スライド23

ここまでの結果をざっくりまとめたのが、このスライド23です。

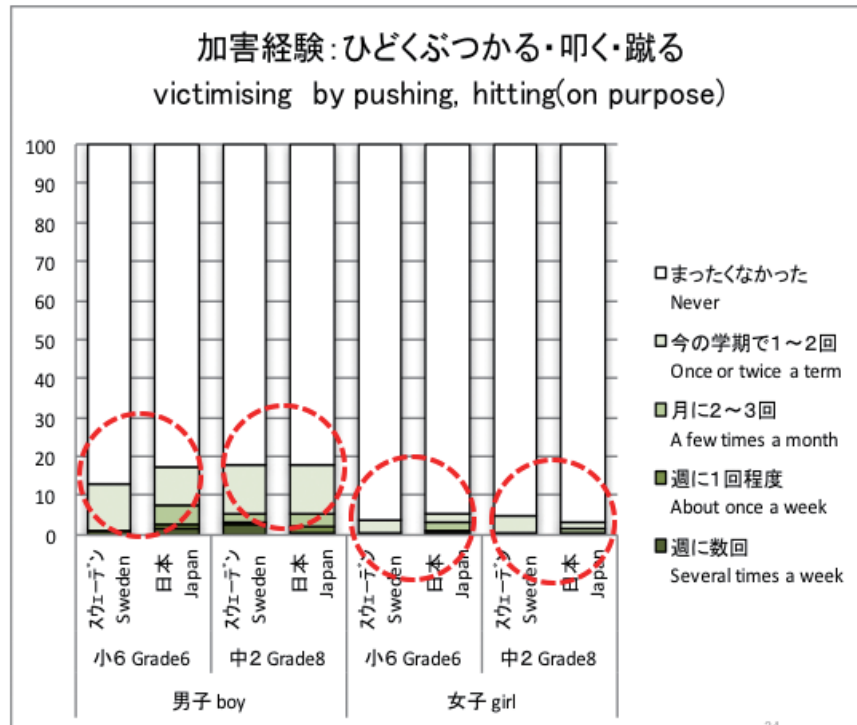
加害経験率の比較 Comparison of victimising experience

暴力を伴ういじめ
(1)

“ひどくぶつかる・叩く・蹴る”の加害経験率は、2国間でほぼ同じ割合。

Bullying with violence (1)

The victimising rate of “pushing, hitting (on purpose)” is almost same between two countries.



スライド24

次に加害経験のスライド24に移ります。御覧いただければ分かる通り、日本とスウェーデンは差がないです。つまり、ひどい暴力に関しては差はない。

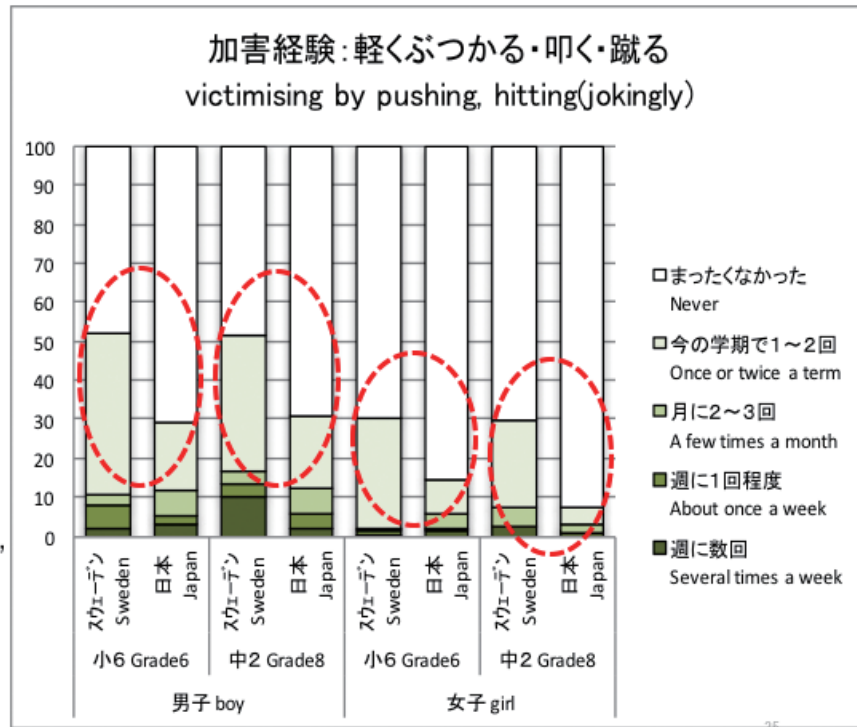
加害経験率の比較 Comparison of victimising experience

暴力を伴ういじめ (2)

“軽くぶつかる・叩く・蹴る”の加害経験率は、スウェーデンが高い。

Bullying with violence (2)

The victimising rate of “pushing, hitting (jokingly)” in Sweden is higher than Japan.



スライド25

ところが、軽い暴力に関しては、スウェーデンはやはり日本よりもずっと多いということが分かります。(スライド25参照)

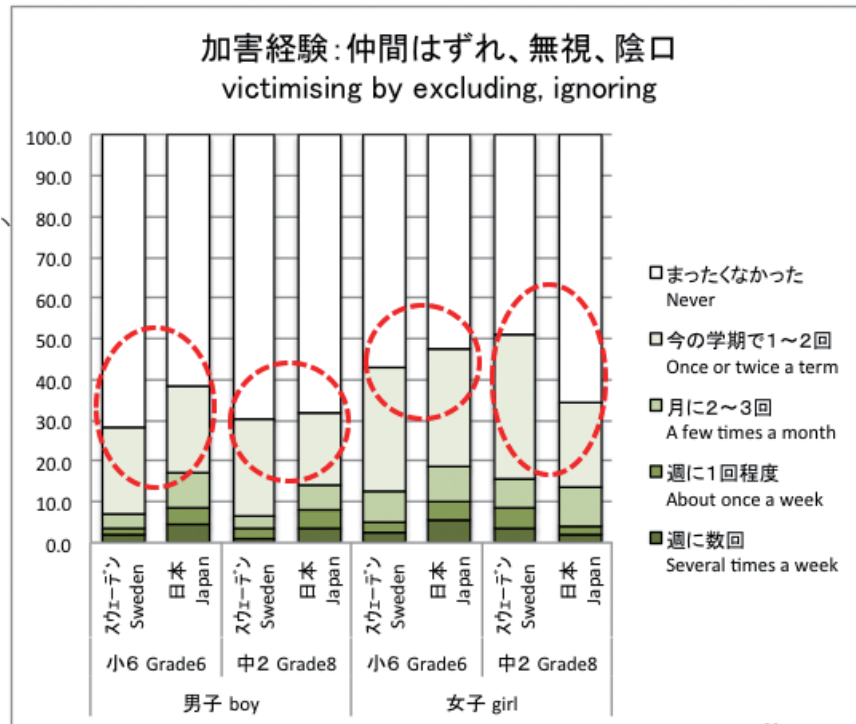
加害経験率の比較 Comparison of victimising experience

暴力を伴わない
いじめ(1)

“仲間はずれ、
無視、陰口”の
加害経験率には、
様々な差が。

**Bullying without
violence (1)**

The victimising rate of
“excluding,
ignoring” has
various
differences.



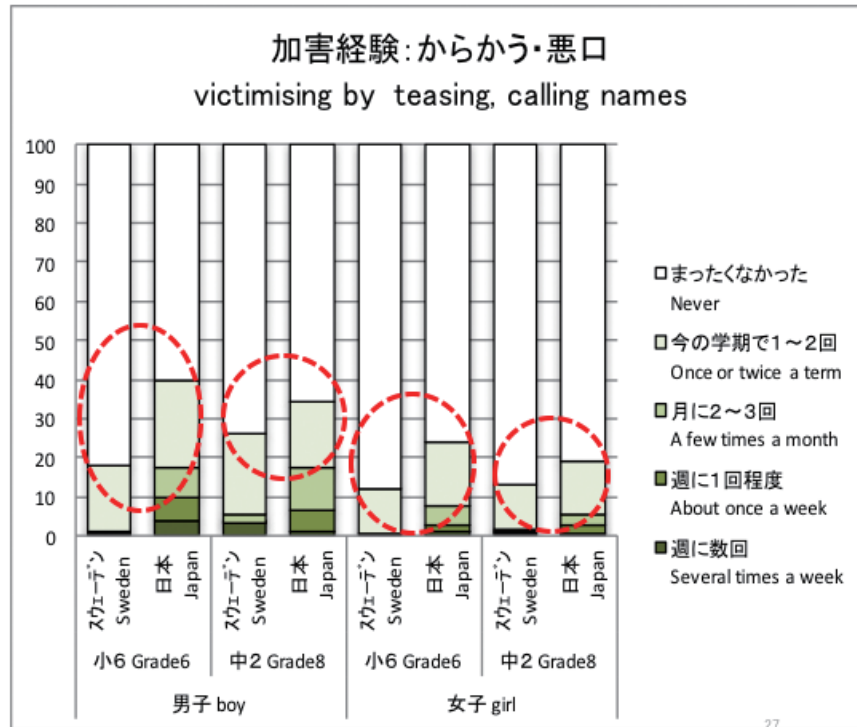
スライド26

「仲間はずれ・無視・陰口」になってくると、日本の方が多い。ただ、加害経験になるとスウェーデンも結構増えてくるのですけれども、被害経験で見ると明らかに少なかった。(スライド26参照)

加害経験率の比較 Comparison of victimising experience

暴力を伴わない
いじめ(2)
“からかう・悪
口”の加害経験
率は、日本が高
い。

**Bullying without
violence (2)**
The victimising
rate of “teasing,
calling names”
in Japan is
higher than
Sweden.



スライド27

からかう・悪口になると、被害は同じような結果だったのですが、からかうってことになると、日本は割と多く出てくる感じはします。(スライド27参照)

加害経験率の比較 Comparison of victimising experience

暴力を伴ういじめ

“ひどくぶつかる・叩く・蹴る”
スウェーデン=日本 (低率)

“軽くぶつかる・叩く・蹴る”
スウェーデン > 日本

暴力を伴わないいじめ

“仲間はずれ、無視、陰口”
スウェーデン < ? 日本

“からかう・悪口”
スウェーデン < 日本 (高率)

Bullying with violence

“pushing, hitting (on purpose)”
Sweden = Japan [low rate]

“pushing, hitting (jokingly)”
Sweden > Japan

Bullying without violence

“excluding, ignoring”
Sweden < ? Japan

“teasing, calling names”
Sweden < Japan [middle rate]

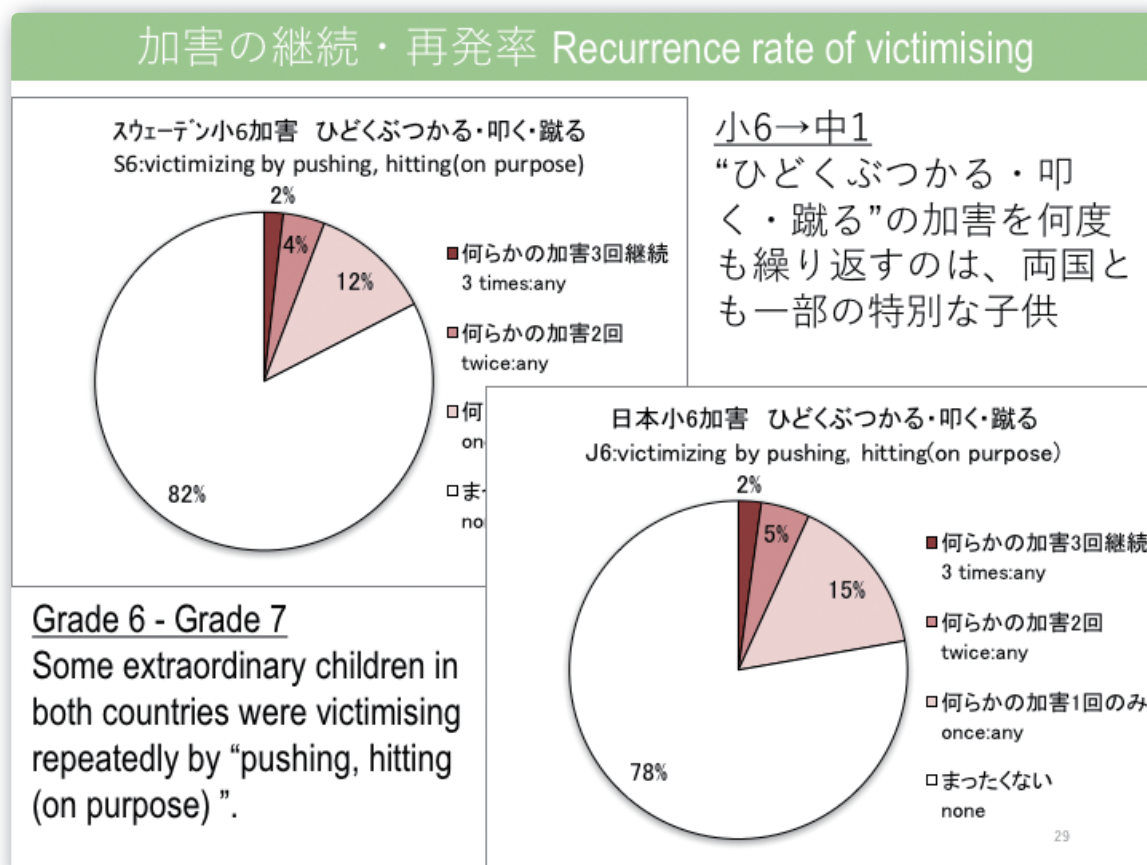
28

スライド28

このスライド28がまとめになります。ここまで見ていただいたのは、3回の調査の中では最も若い方、いじめが多い第1回の調査の数字を御覧いただきました。

同じように第2回、第3回までを見ていくととても時間がかかるので、ここからは第1回から第3回までを通したグラフを御覧いただきます。こちらを見ると、余計に違いが分かるかなと思います。

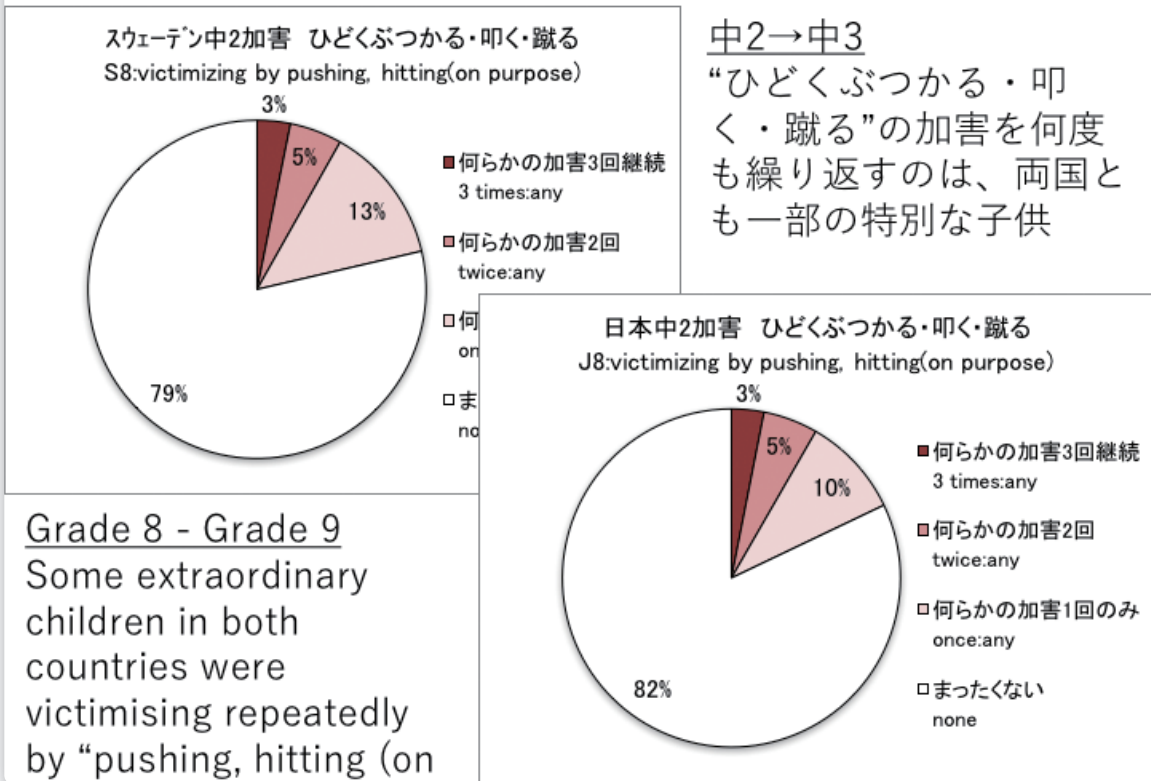
先ほど、日本の数字をお見せしました。6年間12回の結果をひまわりのように表示したグラフがありましたね。そのときに暴力を伴わないじめは全体に均等な感じで散らばる。それに対して、暴力の方は特定の、わずかな子供だけが真っ赤になるというのがありました。それと同じような数字を御覧いただけます。



スライド29

このスライド29が、小学生のひどい暴力の分ですね。左がスウェーデンです。右が日本です。もうどっちがどっちか文字を読まなければ分からない。

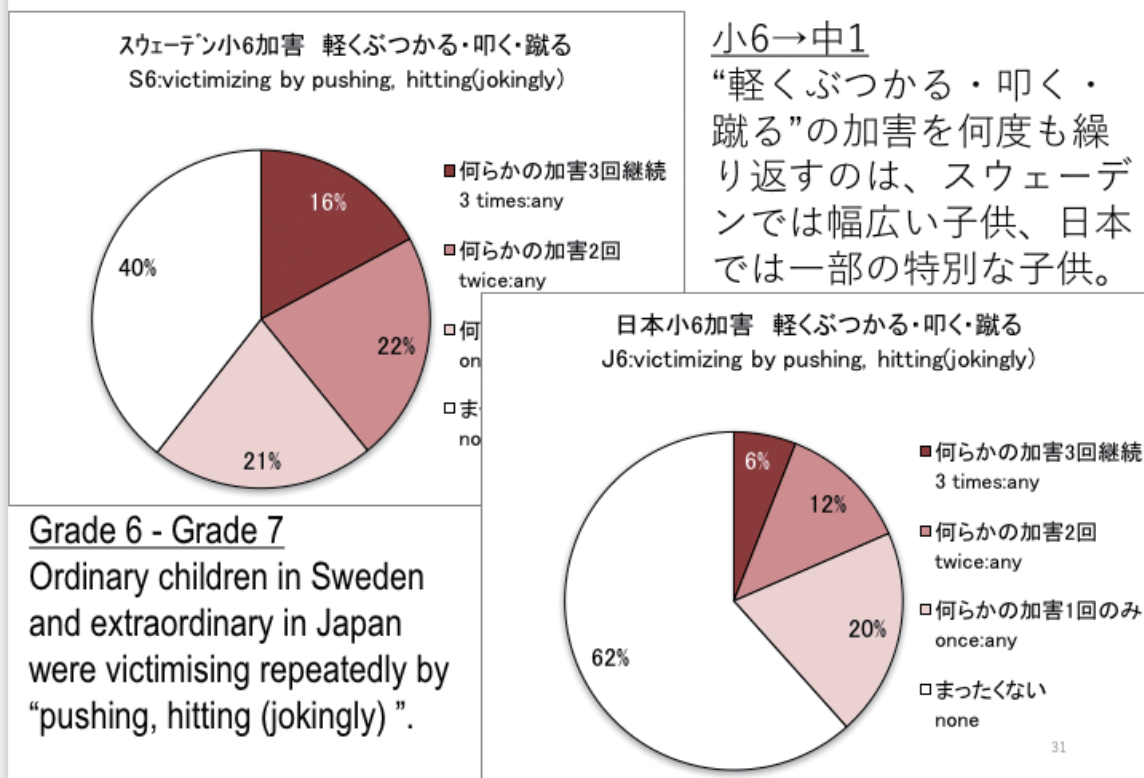
加害の継続・再発率 Recurrence rate of victimising



スライド30

次のスライド30は、中学校の分です。つまりこのひどい暴力の方の現れ方に関して言えば、日本とスウェーデンは本当に同じなのです。

加害の継続・再発率 Recurrence rate of victimising

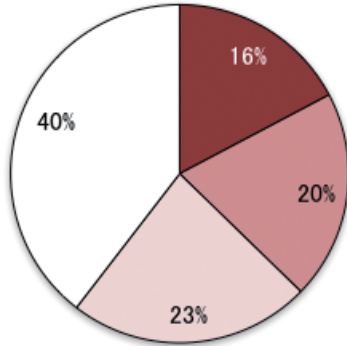


スライド31

さて、では先ほど、両国の間で違いのあった軽い暴力のスライド31です。左がスウェーデンです。右は日本です。数の違いもさることながら、雑に言えばスウェーデンは3等分、それに対して日本は明らかに3回繰り返す割合が少ない。つまり、軽い暴力をしつこく繰り返すような子供っていうのは日本ではかなりまれな子供なのですね。大体1回か2回しかしない、それに対してスウェーデンは、3回繰り返す子供がこんなにいるのです。これが小学校ですね。

加害の継続・再発率 Recurrence rate of victimising

スウェーデン中2加害 軽くぶつかる・叩く・蹴る
S8:victimizing by pushing, hitting(jokingly)

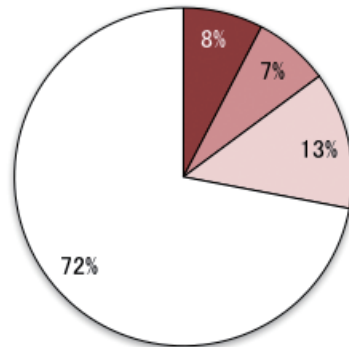


- 何らかの加害3回継続
3 times: any
- 何らかの加害2回
twice: any
- 何らかの加害1回のみ
once: any
- まったくない
none

中2→中3

“軽くぶつかる・叩く・蹴る”の加害を繰り返すのは、スウェーデンでは幅広い子供、日本ではやや特別な子供。

日本中2加害 軽くぶつかる・叩く・蹴る
J8:victimizing by pushing, hitting(jokingly)

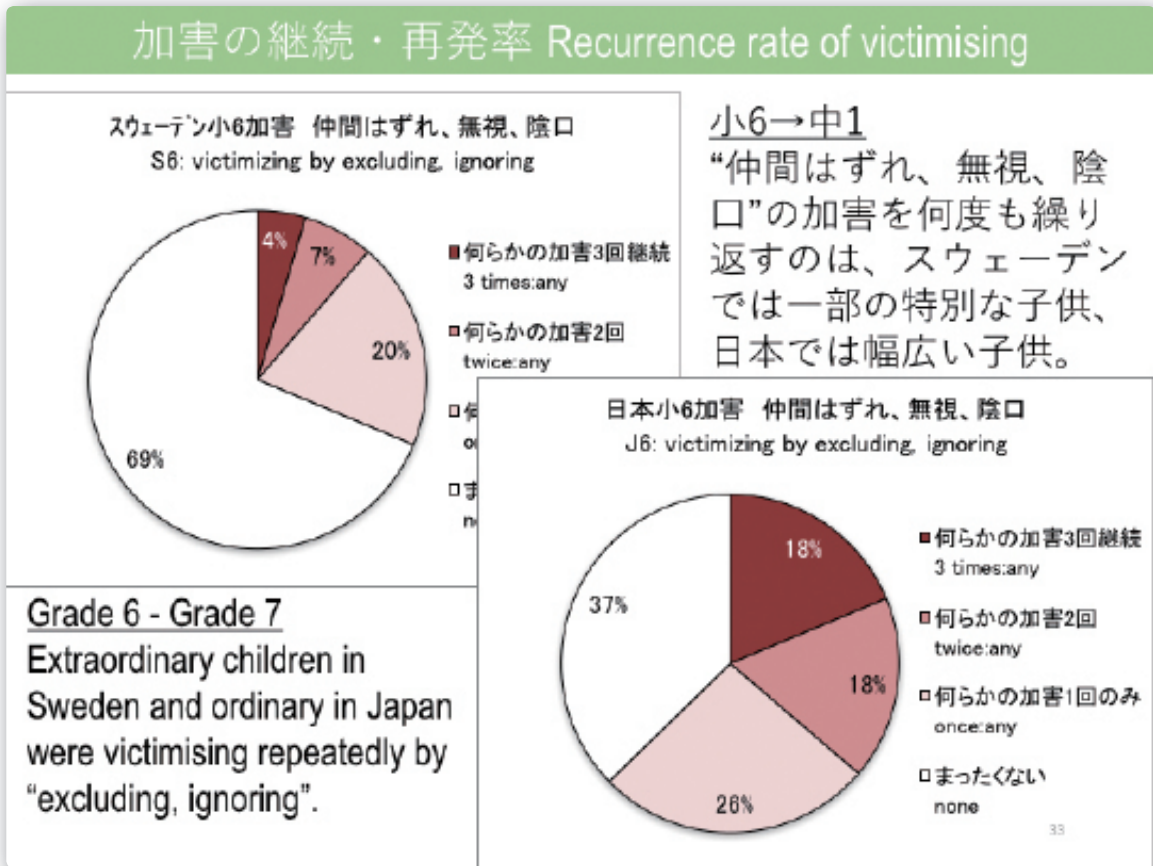


- 何らかの加害3回継続
3 times: any
- 何らかの加害2回
twice: any
- 何らかの加害1回のみ
once: any
- まったくない
none

Grade 8 - Grade 9
Ordinary children in Sweden and a little extraordinary in Japan were victimising repeatedly by “pushing, hitting (jokingly)”.

スライド32

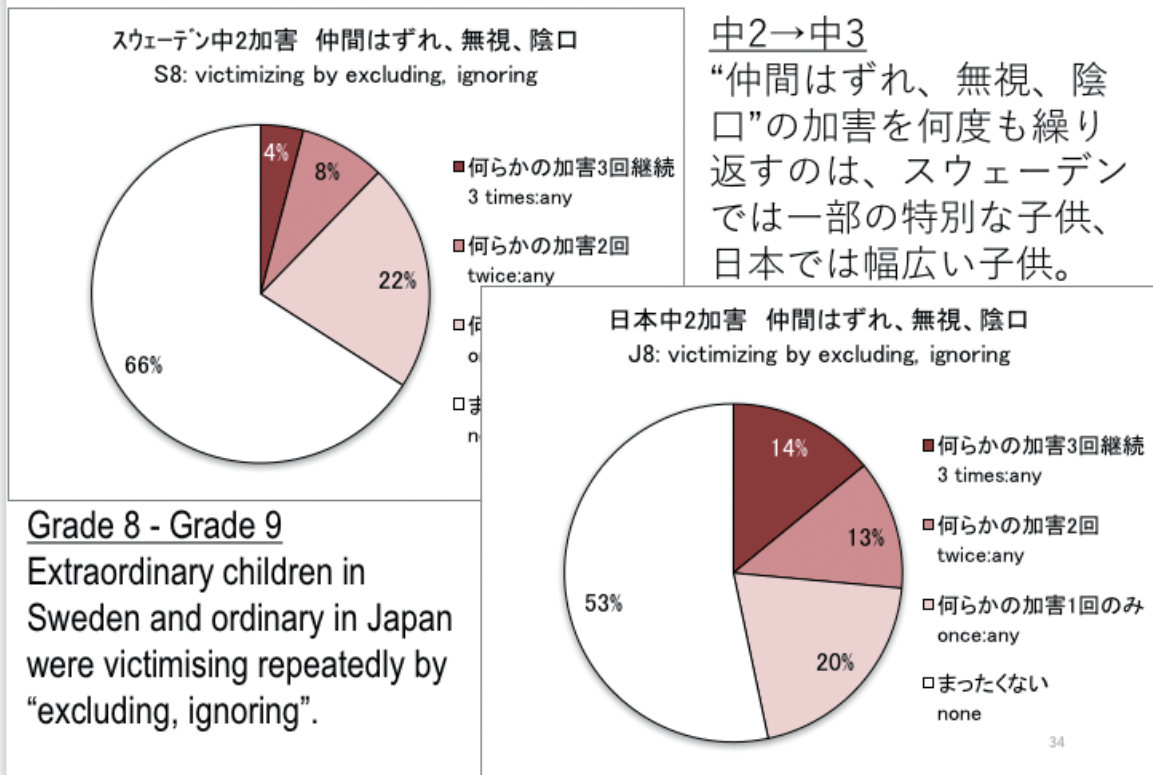
次の中学校のスライド32でもやっぱり同じ感じです。つまり、日本では、この軽い暴力というのはどちらかという、ひどい暴力に準じるような傾向を持っていることが分かります。それに対して、スウェーデンの軽くぶつかるというのは、どちらかという、色々な子供たちが巻き込まれていく、そういうものだとここで分かります。



スライド33

じゃあ、「仲間はずれ・無視・陰口」という日本だと特定の子供に限らずに、幅広い子供が巻き込まれる話ですけれども、左がスウェーデン、右が日本です。(スライド33参照) 日本の方が多くだけではなく、ほぼ3等分されてくる。それに対してスウェーデンの方では、3回続く子供が非常に限られてくる。つまり、日本で言うと、「誰もが行く」という感じですが、スウェーデンだと、かなり「特殊な子供が行く」感じになる。

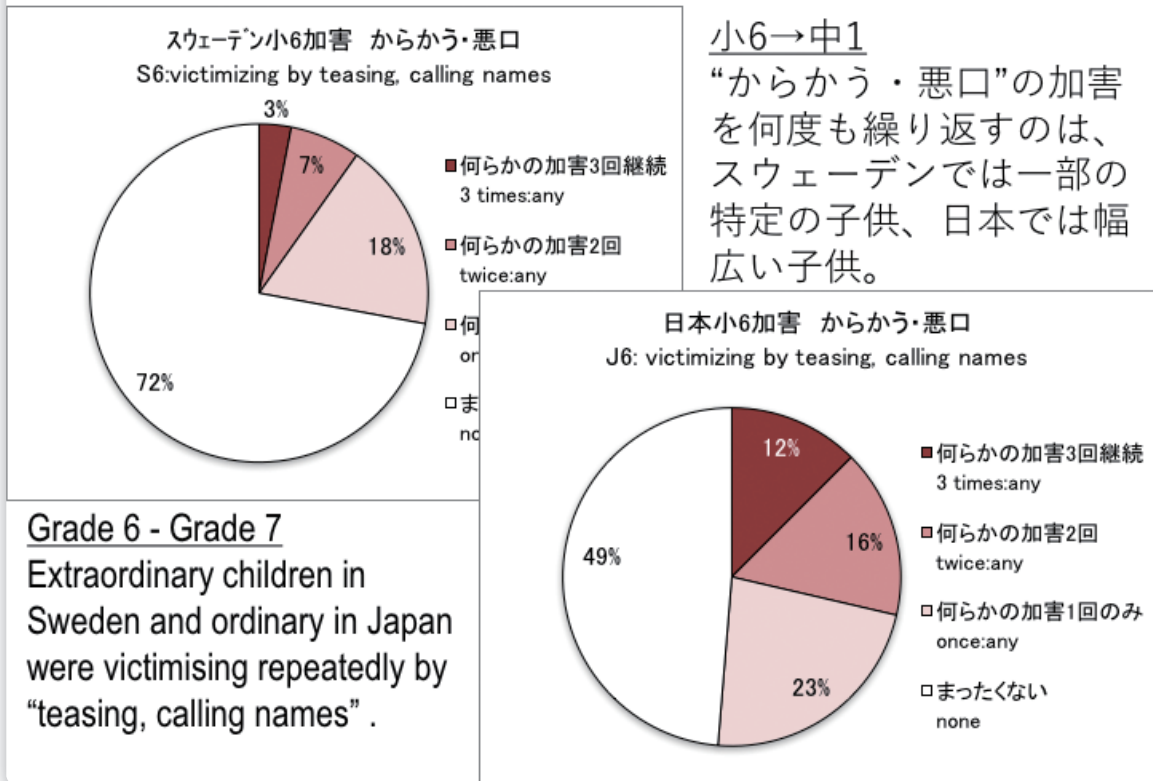
加害の継続・再発率 Recurrence rate of victimising



スライド34

次のスライド34が中学校、同じ形ですね。中学生は若干少なくなりますけど、相変わらずこの3等分を維持している。つまり、色んな子供が巻き込まれていくということが分かります。

加害の継続・再発率 Recurrence rate of victimising

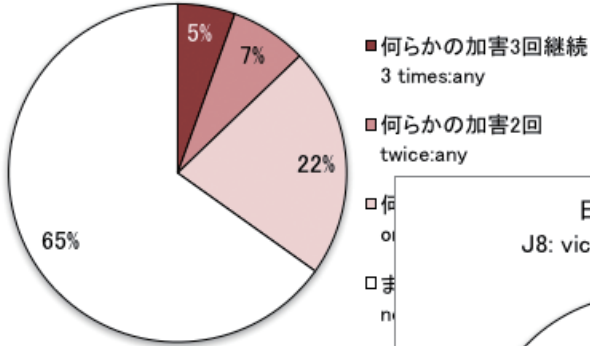


スライド35

さて、「からかう・悪口」なのですが、加害経験で見ると日本の方はこんな3等分、だから、どちらかという仲間外れ系のものになります。(スライド35参照) 日本人の感覚で言うと、暴力を伴うか伴わないかっていう話になって簡単なのですけれど、スウェーデンの場合、そういうくくりは難しいのですが、かなり特殊な子供が行う感じがあるってことですね。

加害の継続・再発率 Recurrence rate of victimising

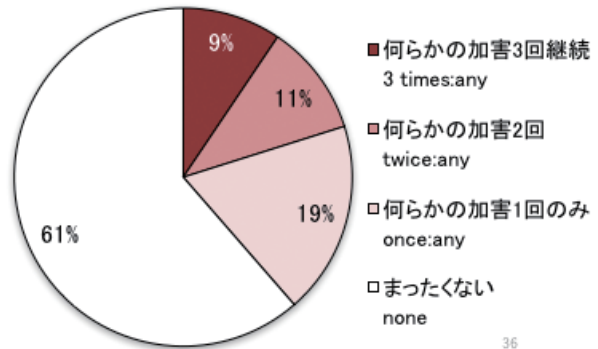
スウェーデン中2加害 からかう・悪口
S8: victimizing by teasing, calling names



中2→中3

“からかう・悪口”の加害を何度も繰り返すのは、スウェーデンでは一部の特定の子供、日本ではやや幅広い子供。

日本中2加害 からかう・悪口
J8: victimizing by teasing, calling names



Grade 8 - Grade 9
Extraordinary children in Sweden and a little extraordinary in Japan were victimising repeatedly by “teasing, calling names” .

スライド36

これが中学校になると、少し日本と似た数字が出てくるといふことになります。(スライド36参照)

加害の継続・再発率 Recurrence rate of victimising

| | スウェーデン Sweden | 日本 Japan |
|--|---|---|
| ひどくぶつかる・叩く・蹴る pushing, hitting (on purpose) | 一部の特別な子供が中心 <u>some extraordinary children</u> | 一部の特別な子供が中心 <u>some extraordinary children</u> |
| 軽くぶつかる・叩く・蹴る pushing, hitting (jokingly) | 幅広い子供が参加 many ordinary children | 一部の子供 + 普通の子供 <u>some extraordinary and ordinary</u> |
| 仲間はずれ、無視、陰口 excluding, ignoring | 一部の子供 + 普通の子供 <u>some extraordinary and ordinary</u> | 幅広い子供が参加 many ordinary children |
| からかう・悪口 teasing, calling names | 一部の子供 + 普通の子供 <u>some extraordinary and ordinary</u> | 一部の子供 + 普通の子供 <u>some extraordinary and ordinary</u> |

「暴力を伴ういじめ」の激しいものは、両国ともに一部の子供が中心。多くの子供が関わるいじめの形態は、スウェーデンと日本では異なる。Hard "bullying with violence" were done by some extraordinary children in both countries. Ordinary children's bullying type is different between two countries. 37

スライド37

それをざっと表で表すとこんな感じになっています（スライド37参照）両国で共通するのが、一部の特別な子供だけがやるひどい暴力ですね。それから、両国で対称的なのが、普通の子供、幅広い子供が巻き込まれているこの軽い暴力と仲間外れっていうのが出てくるのが分かります。

疑問とその背景 Questions and the background

・日本では、“仲間はずれ、無視、陰口”の1年半の間の加害経験率は「小6→中1」グループで63%、「中2→中3」グループでも47%。それらの3分の1は3回継続。

・それに対して、スウェーデンでは両グループともに、3割ほどの加害経験しかない。さらに、3回継続するのは、いずれもその1割に当たる4%。スウェーデンで加害が広がらない背景には、何があるのか？

In Japan, the victimising rate of “excluding, ignoring” in one year and a half is 63%(Grade 6-7) and 47%(Grade 8-9). One – third of them in both grades are repeated three times.

On the contrary, in Sweden, the rate is around 30% and three times repeater is one-tenth, only 4%. Why victimising does not spread over many children in Sweden?

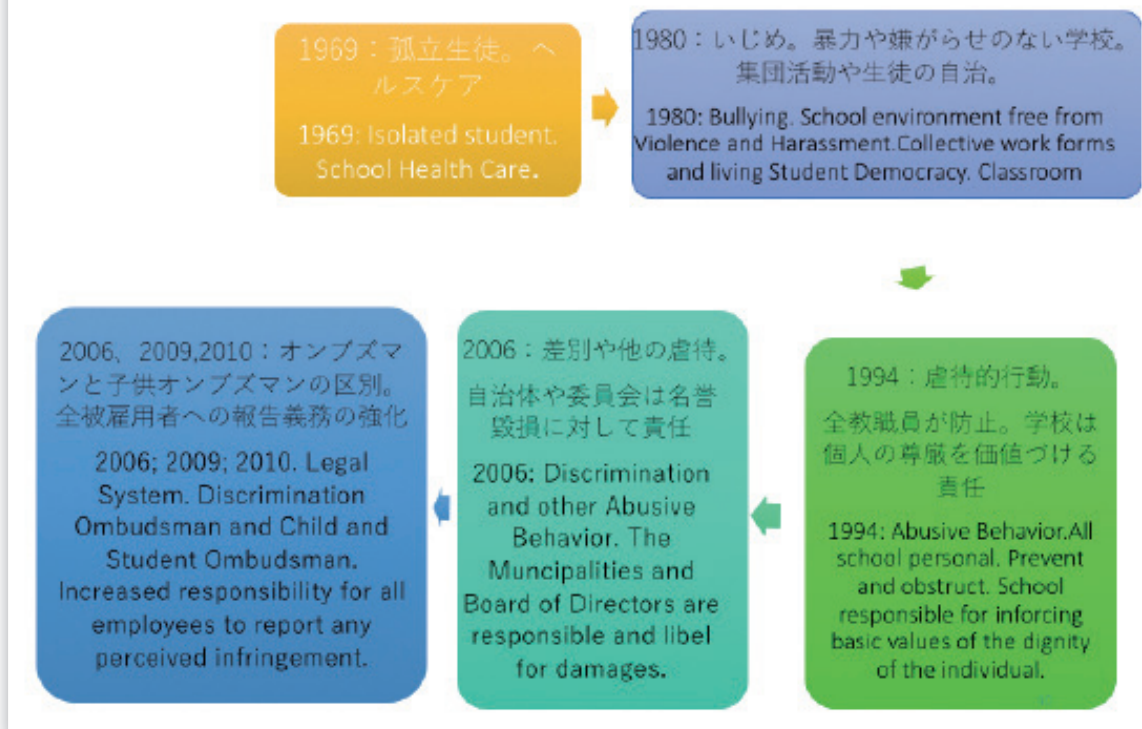
スライド38

さて、それでこういう調査をやってみてどうしてこんな違いが出るんだろうか。(スライド38参照) 当然、皆さんがお感じになるのは、どうして日本ではこんなに「仲間はずれ・無視・陰口」に向かうのか。暴力犯罪が少ない国で実際、子供のひどい暴力も少ないのに、「仲間はずれ・無視・陰口」に関して言えばかなり多い。ところが、スウェーデンでは少ない。どうしてなんだろうかなということで、スウェーデンではこの間、一体どんな取組をしてきたんだろうかということを知りたい。ヘツラーさんから発表していただくことにします。

アントワネット・ヘツラー (ルンド大学 教授)

まず、調査結果の概要をまとめていただきありがとうございます。この調査に参加できたことを本当にうれしく思っております。あなた方の仮説と予測は正しいと思っております。私は悪ふざけでなだくとぶつかるが虐待的な行動（スウェーデンで問題視されている行為）になるという点には同意していません。スウェーデンの子供に「ふざけて誰かにぶつかったことある？」と聞いたら、100パーセントあると答えるでしょう。けんかやいじめでわざと誰かにぶつかることと、誰かにぶつかったり「冗談でなだいたりすること」には違いがあります。

学校におけるいじめや虐待を止める取組 Efforts to stop bullying and abusive behavior in schools



スライド39

1969年以降、スウェーデンには学校におけるけんかといじめに関する方針があります。(スライド39参照) 御覧いただいたように、1969年には、その子の振る舞いを変える必要があるとして、被害者、いじめられた子への対応がねらいでした。当時の一般的な考え方は、他の生徒と仲良くできない生徒は性格を強くする必要がある、又は様々な状況に適應する方法を教える必要があるというものでした。しかし数年後、いじめ被害者の態度を変えるだけでは足りないと判断しました。学校で問題があった場合、責任をもつべきは被害者ではなくむしろ学級全体です。そこでスウェーデンは、教室内で起きたことに責任があるとして学級全体に目を向けました。そのときスウェーデンは、実際に、学級の編成方法と学級内の生徒の役割体系を変更しました。注目したのは、学級内における生徒の集団行動でした。それでもまだ十分ではなく、スウェーデンは次に、学校での生徒間の関係まで深く入り込んで行きました。ここで時代別になっている次のスライドへ進みます。

1980年、私たちは教室に目を向けなければならないと気づきました。どの学級にもいじめ、暴力、いやがらせがあってはならないと。そしてその当時、生徒が別のワーキンググループに再配置され、ローテーションしていく共同作業形態を使って実験を始めました。これによって教師は子供たちお互いを理解することを教えました。また、同時にスウェーデンは、生徒による非常に包括的な民主主義を学級に導入しました。

責任の拡大 The Expansion of Responsibility

- 生徒 Student
- 各学級 the Individual Classroom
- 校内体制 Relationships School
- 自治体 the Institution Municipality
- 金銭的システム the money Legal System
- 法廷 the courts

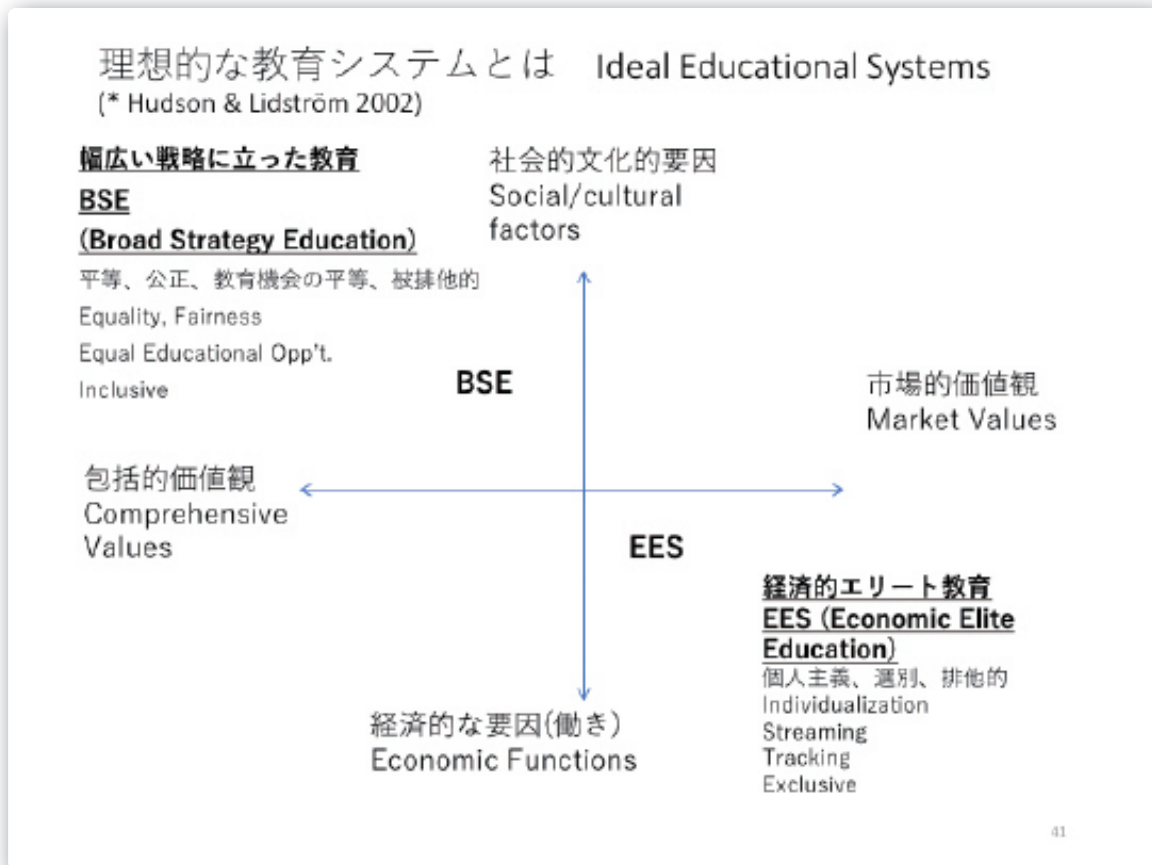
39

スライド40

しかし、これでも十分ではありませんでした。(スライド40参照)「はい、教室の生徒は何の問題もありません」と教師は言ったものでした。しかし、廊下で、校庭で何が起きているのでしょうか？スウェーデンは再び法律を変え、教師だけ、教室だけ、そして生徒だけでなく学校全体を見なければならぬと決めました。むしろ学校全体の体勢を立て直さねばならず、学校の周辺で何が起きているかに目を向けなければなりません。

スウェーデンは、私たちが取り組むのはいじめだけではない、あらゆる虐待的な行動に取り組むと決めました。次には当然、虐待的な行動とは何か判断しなければなりません。この考えは皆さんにとって奇妙に思えるかもしれませんが、虐待的な行動をどう考えるかは「見る人次第」です。つまり、誰かが私を変な目で見たとして、私は無視されたと思います。それは、私にとっては虐待的な行動です。相手はこれに全く気付かず、代わりに私が大変傷つきやすいと思うかもしれません。あるいは、学校の食堂で食事が運ばれてくるのを待っている人を誰かが押しのけても、その人は「大したことじゃない」と考えます。押しのけられた人は、「まあいいけど、何度も押しのけられているから、これは一種の虐待的な行動だ」と考えます。そして、その人にとって虐待的な行動であった時点で、学校はそれを止めさせるか二度と起こらないよう何かしなければなりません。実際にこれは、国の学校法の一部であり、1994年に教育法に組み入れられました。その教育法では、それが調理場で働く人であろうと、生徒支援員であろうと、誰かがそれは虐待的な行動だと感じている何かを見た誰もが、あるいは、何かを聞いた誰もが止めさせるよう努めなければなりません。このようにスウェーデンは、学校で直ちに虐待的な行動を抑制し始めるプロセスを採用しました。

さて、学校全体と学校の誰もが虐待的な行動を止めさせることに責任を負った場合でも、十分ではありませんでした。そこで、2006年にスウェーデンは町全体が責任を負うことにしました。というのも、学校が「ええ、私たちは全てやっていますが、予算不足、職員不足、実際にこれを扱える人材の不足があるとしたら、私たちに十分な資源を与えない責任は市にあります」と言っていたからです。そこで、町もまた変わりました。つまり、バウチャー制度導入校では理事会、公立学校では地方自治体が法的に責任を負い、虐待されている可能性がある生徒を適切に保護できなかった場合は訴えられることもあるのです。虐待的な行動を止められない場合、学校ができることは全てやったが虐待は続いたと主張して自らを守るかもしれません。「なし得ることはやった」と言います。私たちはこんな調査もしたし、専門家にも頼んだし、クラス全体を巻き込んで全体の状況を変えました。それでもまだ、学校での行動、虐待的な行動があります。しかし、国当局は、このような釈明は不相当だと主張することがよくあります。攻撃的な行動を止めさせるための法律があっても、それでは全く不十分なのです。



スライド41

そこでこの数年間に実際にスウェーデンが行ったことは、自治体や私立学校経営者が反論できないような法制度全体の実質的開発です。(スライド41参照) こうして個人の権利を認めることから、学校の変革、正しいと考えられている生徒の態度に変化を求めること、子供たちの講習会を開くこと、民主主義を強化すること、学習方法を変えて、知識を高めるやり方に生徒が意見を言えるようにすることまで、スウェーデンはとことんやりました。このようにスウェーデンの学校は、学習と安全を共に支援するよう変わりました。

これを見れば、スウェーデンには「幅広い戦略に立った教育方針」があると言えるでしょう。スウェーデンの教育は全て、平等、公正そして教育機会の平等に基づいており、それは、特別なニーズについても平等の成果を意味します。スウェーデンのやり方はとにかく非常に包括的であり、非排他的であることが標準を意味します。当然受け入れます。社会的文化的要因を包含する包括的な価値観を備えた特別な生徒も常にいます。ですから、生徒はもちろんよい市民になるよう教育します。しかし、平等についても教え、自分自身が置かれているのと同じような社会経済的状况にない子供、あるいは弱い子を思いやることも教えます。「幅広い戦略に立った教育」と正反対なのは「経済的エリート教育」です。これは生徒を個別化し、主流化し、選別したいと考えます。排他性を助長する行動様式を育てるのです。ですから、たとえ教育システムを部分的に変更しようとする場合でも、どんな教育方針を推し進めたいか把握しなければなりません。「幅広い戦略に立った教育」方針がよさそうに見えても、研究者として私は、多分、スウェーデンは少し行き過ぎたのではないかと感じています。つまり、虐待的な態度を明確に定義できないとしたら、それが見る人次第だとしたら、大きな議論を招くでしょう。これは、互いに理解し合う必要がある状況に生徒をもっていくので建設的です。ほかの生徒の視点から何が起きているか把握しようとしなければなりません。OECD各国の中のスウェーデ

ンのPISAの順位が、たった10年で学習到達度の上位からOECD平均の下になったことにも注目すべきでしょう。学習到達度の順位が「幅広い戦略に立った教育」という国の方針と相関関係があるかどうかはわかりません。

いずれにしても、からかったり悪口を言ったりして生徒を仲間外れにすることはあるかもしれませんが、学校の誰かがそんなことをしてはいけないと言うようになるでしょう。

滝 充 (国立教育政策研究所 総括研究官)

非常にたくさんのお話をいただいたと思うのですが、まず一つは、スウェーデンでは、非常に長い間にわたって色々な取組をしていただいているということが分かる。ですから、なるほどそういう取組をずっと続けていく中で、社会全体の中に、それが単に子供だけではなくて先生の問題だよ、それは地域なんかの問題でもあるよ、ということがずっと広がっていく、そういう中で恐らく社会全体の中に、やっぱりいじめはいけないといったことが浸透していった。いじめはいけないというより Abusive Behavior、虐待的なという話で言われていましたけれども、日本風に言えば、いわゆる嫌がらせという言い方、恐らくハラスメントなんかと多分同じというふうにもむしろ理解した方がいい、そういう問題に取り組んできた。もちろん、先ほど、何回もアントワネットさんが繰り返されましたけれど、それは受け取る側^{がわ}の問題でもあるからという話。この問題はちょうど今、いじめ防止対策推進法が日本でできて、被害者が苦痛を感じたら即いじめだとなりかねない定義で本当に大丈夫なのかという疑問が出てきているのとちょっと重なる部分なので、そういう意味でも非常に参考になるお話をしていただいたという気がします。

それと同時に、そういうふうに繰り返し続けてきたことによって、日本と同じように暴力を伴ういじめが減ってきたということも分かる。そして、日本と比べたときに、仲間外れにするとか無視するという、これはスウェーデン人にとってみると、そういう人を馬鹿にするとか差別をするという感じのことは、最もしてはいけないことであって、そのことは、恐らくこの何十年の間に子供だけではなくて、大人にも定着しているという感じがあると思います。

疑問とその背景 Questions and the background

・一方で、日本では、“軽くぶつかる・叩く・蹴る”の1年半の間の加害経験は「小6→中1」で4割弱、「中2→中3」で3割弱。3回継続は6～8%と限られる。

・それに対して、スウェーデンでは両グループとも6割ほどの加害経験。それらの3分の1は3回継続。

・日本で加害が広がらない背景には、何があるのか？

On the other hand, in Japan, the victimising rate of “pushing, hitting (jokingly)” in one year and a half is just under 40% (Grade 6-7) and just under 30% (Grade 8-9). Only 6-8% of both grades are repeated three times.

On the contrary, in Sweden, the rate is around 60% and one-third of them repeats three times in both grade.

Why such victimising does not spread in Japan?

42

スライド42

冒頭の方で言われたように、軽く押したりとかというのはスウェーデンではどちらかというところ、冗談の範囲ということで通るようなところがある。(スライド42参照)むしろ、日本だと逆で、からかうというのは冗談でいいじゃないか、と。だけど、冗談のつもりでプロレスごっこと言ったとしても、日本の社会はその辺は割と厳しい。スウェーデンでは冗談で通ることに対しても、冗談でもそういうことをしちゃいけない、手をあげちゃいけない、友達を蹴っちゃいけない、というのを非常に徹底するのが日本の学校だろうなという気がするのですね。

ところが、スウェーデンの場合、そんなことしちゃいけないというふうに言われることが、むしろ人を見下したり差別したりすることの方になる。そうした感覚を、この数十年かけてスウェーデンの方では作ってきている。それとは逆に、日本だと手をあげちゃいけないということが、恐らく校内暴力が深刻になった1970年代後半から80年代にかけての頃以降、日本の学校では暴力はいけないということが本当にしつこくしつこく言われるようになった。恐らくそれが「軽くぶつかる・叩く・蹴る」というのが減っている理由かなと思うのです。

なぜ幅広く加わるのか Reason for many joining

・どんな攻撃的な行動が容認されるのかは、文化や社会によって異なる

It depends on each culture and society what kind of aggression is allowed by people.

・その社会において多くの者が「いけない」と共通に判断する行為のハードルは、高い=それでも行為を行うような特定の者が中心になり、繰り返す

Such behaviors judged to be "bad" by many people has a high barrier to do so. Mainly extraordinary ones do and repeat such behaviors.

・一方、その社会で判断が分かれる行為のハードルは、低い=多くの者が、加わる

Such behaviors judged dividedly by many people has a low barrier to do so. Many ones join.

43

スライド43

質を考えた対策のか efforts considering character

・同じ形態のいじめでも、国によって加わる者の質は異なる = 予防策も対応策も異なる

The quality of assailants are different among countries, even they look the same kind bullying = Both proactive and reactive ways in each countries are different.

・日本の「仲間はずれ、無視、陰口」の場合には、特別な子供を探すよりも、全ての子供を対象にすることが有効

Against "excluding, ignoring" in Japan, it is effective to proactive efforts to all children but not looking for someone seemed to victimise others.

⇒ 第2部へ to Part 2

44

スライド44

何はともあれ、その辺のこと、このまとめのスライド43や44は、皆さんのお手元のところにはないのですが、やっぱり同じ形態のいじめでも、国によって加わる者の質が違うんだ、それで予防策や対応策も違うんだみたいなところを、ここで今お聞きいただいている。なかなかいじめっていうのは簡単にはいかない、議論するだけでもちょっと大変だなっていうことがお分かりいただいたかなと思います。ヘツラーさんには、まだ第3部にもおいでいただくので、そのときにちょっと言い足りなかったところは補足していただくような格好にしたいと思いますので、次の第2部の方に移らせていただこうと思います。どうもありがとうございました。

濱 (司会)

ヘツラー教授、滝研究官、ありがとうございました。それでは、第2部の準備が整いますまでしばらくお待ちください。



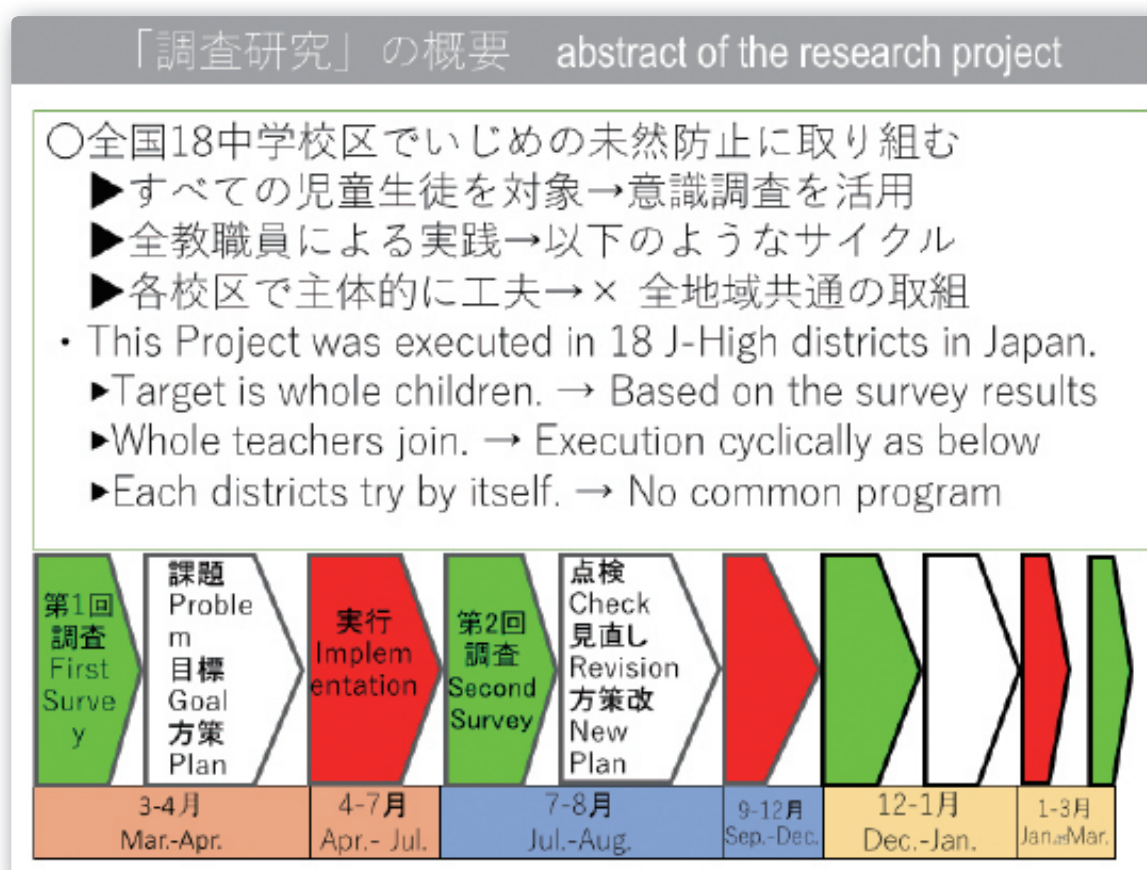
いじめを生まない学校づくりの試み
～日本とオーストラリアにおける実践から～

濱 (司会)

それでは続きまして、第2部「いじめを生まない学校づくりの試み」に移ります。『日本とオーストラリアにおける実践から』と題しまして、4名の方に講演していただきます。オーストラリアからお越しいただきました、フリンダース大学講師、グレース・スクシピエッツ講師です。南オーストラリア大学教育学部、バーバラ・スピーアーズ研究主任です。フリンダース大学教育学部、フィリップ・スリー教授です。国立教育政策研究所中野澄総括研究官です。それではまず、中野研究官からお願いいたします。

中野 澄 (国立教育政策研究所 総括研究官)

どうぞよろしくお願いたします。私からは、国立教育政策研究所で行っている、いじめの未然防止を目指した「魅力ある学校づくり調査研究事業」の内容について、26～27年度の取組を中心に御報告いたします。



スライド45

調査研究に指定したのは、全国18府県18市町の18中学校とその校区にある58の小学校でした。中学校区の学校数で申し上げますと、少ないところの一つの中学校で二つの小学校、多いところの一つの中学校に五つの小学校になります。(スライド45参照)

指定地域では、調査対象となる小学校5年生から中学校3年生の全ての児童生徒、これは、18地域で約15,200人になりますが、その児童生徒に対して無記名で行う調査、意識調査を定期的に行いました。具体的には、調査開始直前の25年度3月に第1回、調査研究が始まりました26年度7月には第2回、同じ年度の12月、3月に、第3回と第4回。翌27年度も7月、12月、3月と合計7回の実施です。スライドでいえば、緑色に当たります。

「意識調査」の共通項目① common items of survey-1

| | |
|-----------------|---|
| ア学校が楽しい | a. School is enjoyable |
| イみんなで何かをするのは楽しい | b. Enjoyable to do something with friends |
| ウ授業に主体的に取り組んでいる | c. Study in class positively |
| エ授業がよくわかる | d. Can understand what I learn in class |

- | | |
|-------------------|-----------------------|
| 1 あてはまる | 1. A lot like me |
| 2 どちらかといえばあてはまる | 2. A little like me |
| 3 どちらかといえばあてはまらない | 3. Not much like me |
| 4 あてはまらない | 4. Not at all like me |

46

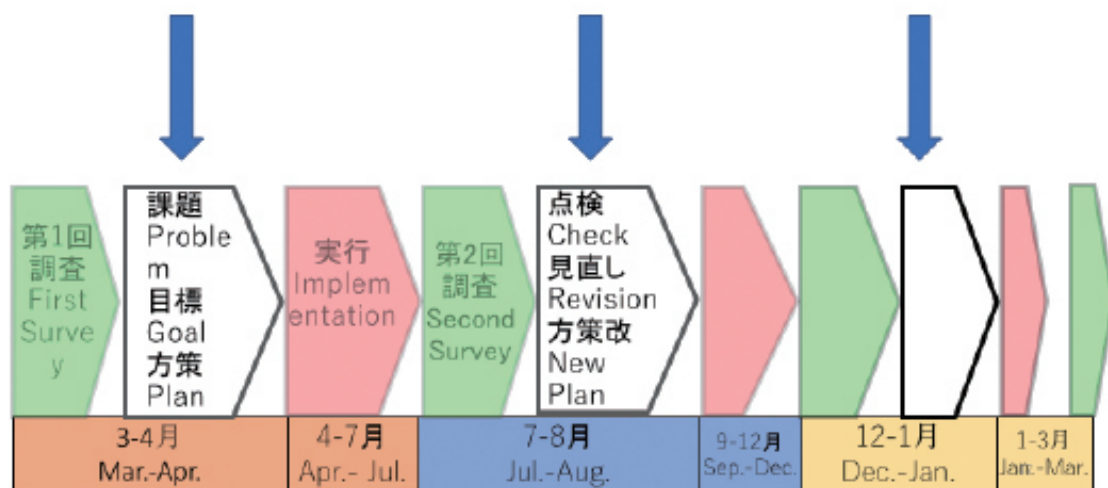
スライド46

意識調査の内容ですが、全てで8項目になります。その前半に当たりますが、スライド46にあります(ア)~(エ)の4項目です。児童生徒はこの4項目につきまして、「1 あてはまる」~「4 あてはまらない」までの4段階から一つ選び丸を付けます。

「意識調査」の共通項目① common items of survey-1

※ア～エの項目は「課題・目標・方策」の検討や「点検・見直し・新たな方策」の検討に活用

* Items from a to d are utilized for discussion of "Problems-Goal-Plan" and "Check-Revision-New plan".



スライド47

スライド47の一番左の下向き矢印のとおり、第1回の調査における（ア）～（エ）の値は、全ての教職員による課題・目標・方策の検討を行う際の資料として用います。検討により決定した目標や方策に基づいて、全教職員で取組を実行します。ただし、これらの項目からは「家庭環境が厳しい」というような一部の子供に見られる課題は把握できません。したがって、課題にもそうした内容は反映されません。（ア）～（エ）の4項目は、教職員が学校に通う全ての子供がそうあってほしいと望む学校目標や学年目標に近い内容であり、そうであるならば、方策もその達成を目指す内容となります。

第2回の調査以降は、その課題分析・目標設定とこの間の目標達成に向けた方策が適切であったかを点検し、状況によって課題や目標を見直し、方策を改めることに用います。図3でいえば、真ん中の下向き矢印と右側の下向き矢印がそのことを意味しています。なお、この具体につきましては、実際の例を挙げて後ほど御説明をいたします。

「意識調査」の共通項目② common items of survey-2

| | |
|--------------------------------|---|
| オ叩かれたり、けられたり、強く押されたりした（暴力を受けた） | e. I was struck, kicked or pushed strongly. (I have received violence). |
| カ暴力ではないが、いじわるをされたり、いやな思いをさせられた | f. Although it is not violence, I was unfairly treated or harassed. |
| キ叩いたり、けったり、強く押したりした（暴力をふるった） | g. I struck, kicked or pushed someone strongly. (I have used violence) |
| ク暴力ではないが、いじわるをしたりいやな思いをさせた | h. Although it is not violence, I have treated someone unfairly or I have harassed someone. |

48

スライド48

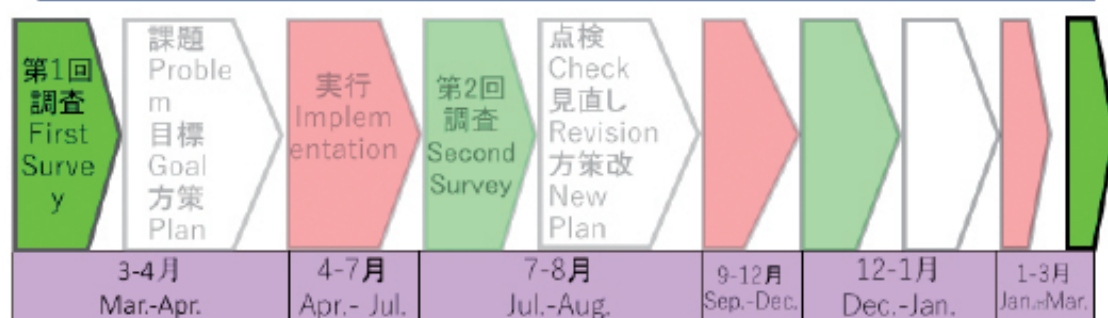
スライド48にある意識調査の（オ）～（ク）は、対象学年の全児童生徒へのいじめに関する無記名アンケートとも捉えられます。（オ）と（カ）はいじめの被害経験、（キ）と（ク）は加害経験を聞いています。

「意識調査」の共通項目② common items of survey-2

- | | |
|----------------|--------------------------|
| 1 1週間に1回以上 | 1. More than once a week |
| 2 月に2～3回 | 2. A few times a month |
| 3 今の学期になって1～2回 | 3. Once or twice |
| 4 まったくなかった | 4. Never |

※オ～クの項目は、年間3回のサイクルの取組が、
いじめの未然防止に果たした効果の検証に使用

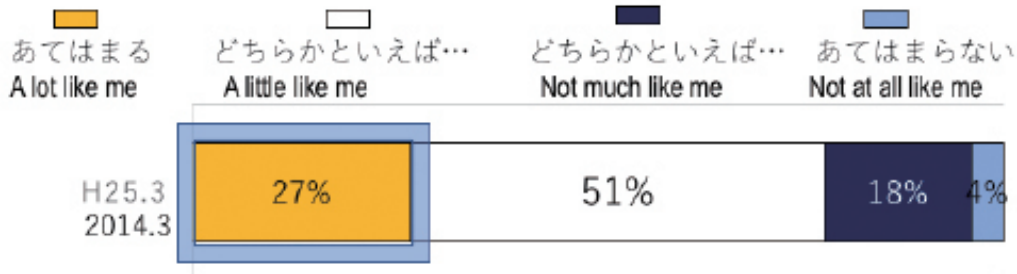
* Items from e to h are utilized for evaluation of 3
times cyclical execution over 1 year.



スライド49

スライド49のとおり、児童生徒は四つの選択肢、「1 1週間に1回以上」～「4 まったくなかった」までの4段階の選択肢の中から一つを選び、丸を付けます。この4項目は年間3回のサイクルが、いじめの被害・加害に与えた影響を検証するために用います。このことにつきましても、後ほど具体例を示して説明いたします。

「意識調査」の活用法 How to utilize the survey

例 ウ 授業に主体的に取り組んでいる
ex. Study in class positively

18地域18中学校 平成25年度3月の中1～2(約5,500人)※平成26年度の中2～3
18 J-high school districts in 18 area (N≈5,500)
Grade7 & 8 March in 2013 school year * Grade8 & 9 in 2014

※「あてはまる」の数字に注目して、方策を考える
* Each school makes intervention plan to increase the rate of 'A lot like me'

50

スライド50

次に意識調査をいかに活用するのかについて御説明いたします。スライド50のグラフは、第1回調査で「ウ授業に主体的に取り組んでいる」について、18中学校の中1と中2合わせて5,500人が回答した集計結果を示したものです。5,500人の27%が「1 あてはまる」と答えています。51%が「2 どちらかといえばあてはまる」、18%が「3 どちらかといえばあてはまらない」、4%が「4 あてはまらない」と回答しました。

例えば、この結果だけで課題を考えるとします。一般的には、「1 あてはまる」と「2 どちらかといえばあてはまる」を肯定的評価とみなします。その場合、課題は「3 どちらかといえばあてはまらない」18%と、「4 あてはまらない」4%の値に注目してその改善を図る内容になりがちです。しかし、そうなると、全ての児童生徒を対象とした取組といいながら、回答した5,500人のわずか2割の児童生徒への対策をもって、5,500人全体に届く取組に置き換えてしまうおそれがあります。

そうならないために、指定地域の各校には、「1 あてはまる」の値を増やすにはどうすればいいのかを考えてもらうことにしました。「1」を増やそうとすれば、おのずと51%を占める「2」に目が行きます。「2 どちらかといえばあてはまる」を「1 あてはまる」と同じだと考えず、その「どちらかといえば」をなくするにはどうすればいいのかを検討していただく。そのことは、ひいては「3 どちらかといえばあてはまらない」にも影響を与える取組につながると考えたのです。

「意識調査」の活用法 How to utilize the survey

例 ウ 授業に主体的に取り組んでいる
ex. Study in class positively



変容を期待する主たるターゲット
Focusing them to change

特定の子供・集団
 配慮を要する子供・集団
 リーダー的な子供・集団

} **ではない子供**
 = 「全ての子供」という表現
 でしか主役たりえない可能性
 のある子供たちを意識する

Focusing to **Not**
 extraordinary children
 children with special care
 children with leadership

But focusing to
 children only mentioned
 as one of many others

51

スライド51

スライド51のように、「2」や「3」に含まれているのは、ともすれば「みんな」とひとくくりになされがちな児童生徒たちです。その生徒たちは、言い換えれば、現在不登校状態にある児童生徒でもなく、よくいじめの加害や被害に挙げられる児童生徒でもなく、配慮を要する児童生徒でもなく、リーダー的な児童生徒でもない生徒です。つまり、「1」の割合を増やす取組というのは、ふだん後回しにされがちな「みんな」と呼ばれる全体の6～7割の児童生徒に対して届く取組を優先して考えることにほかならないのです。

1年目の変容 Changes after first year trial

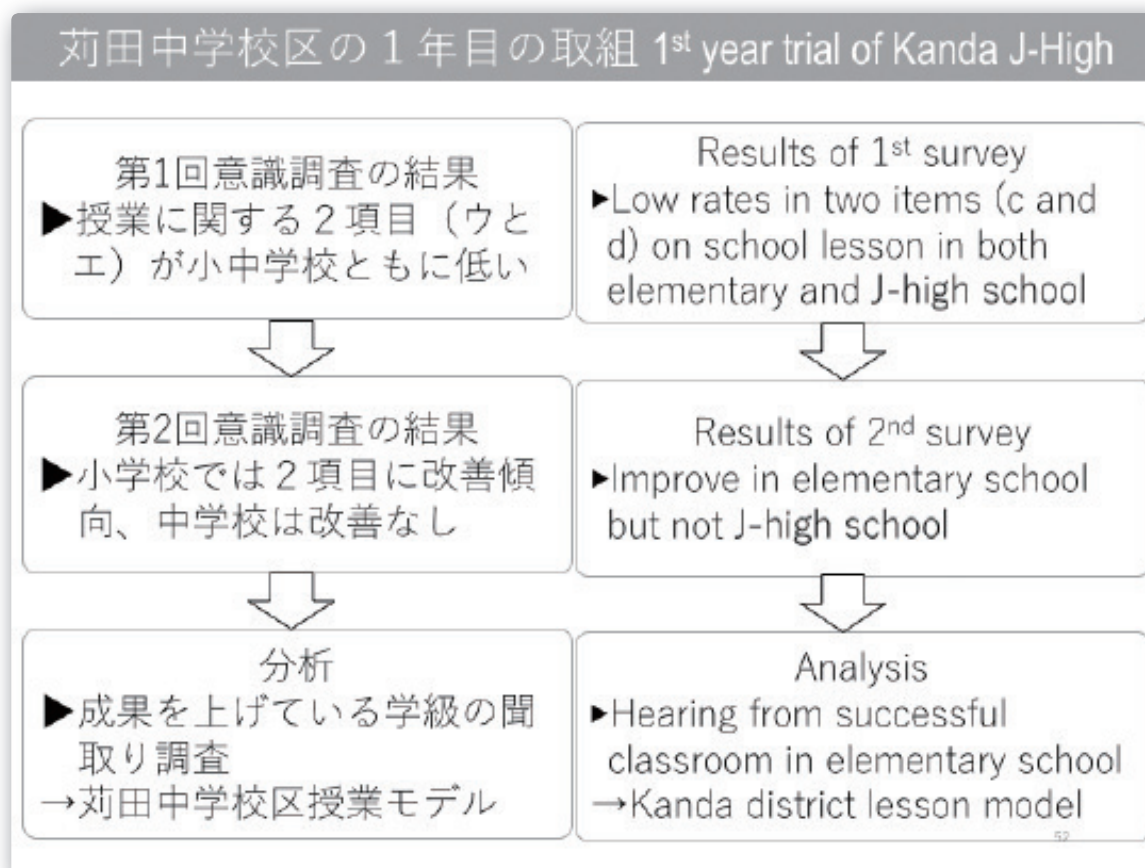
| 福岡県 苅田町 苅田中学校区 Kanda J-H-School District | | 「あてはまる」の割合(%) Rate of 'A lot like me' | | | | | | | | | |
|--|-------|---------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|---------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | | 研究開始直前 Before research | | | | | 1年目終了時 1 year later | | | | |
| | | 第1回調査 1st survey | | | | | 第4回調査 4th survey | | | | |
| | | 小4 Gr. 4 | 小5 Gr. 5 | 小6 Gr. 6 | 中1 Gr. 7 | 中2 Gr. 8 | 小5 Gr. 5 | 小6 Gr. 6 | 中1 Gr. 7 | 中2 Gr. 8 | 中3 Gr. 9 |
| | (183) | (186) | (195) | (143) | (159) | 回答者数(N) | (205) | (205) | (151) | (140) | (150) |
| ア 学校が楽しい School is enjoyable | 48 | 50 | 61 | 64 | 62 | ⇒ | 61 | 62 | 56 | 61 | 67 |
| イ みんなで何かを するのは楽しい enjoyable to do something with... | 67 | 64 | 69 | 70 | 62 | | 76 | 69 | 58 | 56 | 64 |
| ウ 授業に主体的に 取り組んでいる Study in class positively | 37 | 22 | 23 | 39 | 37 | | 40 | 48 | 33 | 35 | 39 |
| エ 授業がよくわかる I learn in class | 42 | 33 | 34 | 30 | 28 | | 43 | 48 | 26 | 26 | 30 |

スライド52

では、次に、実際に取組を進めた18地域から二つの地域の実践を御紹介します。

まずは、福岡県苅田町の苅田中学校区です。この中学校区には、三つの小学校があります。スライド52を御覧ください。左側が、調査研究開始直前の第1回意識調査の結果です。ア～エの項目について、「1 あてはまる」と回答した児童生徒の割合を学年ごとに示しています。

皆さんが苅田中学校区の小中学校の先生となったとして、ア～エの数値から課題を考えるとすれば、どの項目に注目しますか。ウとエの値が他の項目に比べて低いことが気にはなる方も多いと思います。苅田中学校区の教職員も同じでした。図8のとおり、「授業に関する2項目が小中学校ともに低い、だから、授業づくりが課題だ」ということになりました。そこで、第2回調査直前の7月まで、授業規律の徹底に取り組みました。ところが、第2回調査では、小学校については、ウ・エの「1 あてはまる」の割合には顕著な改善傾向がありましたが、中学校は全く改善しませんでした。

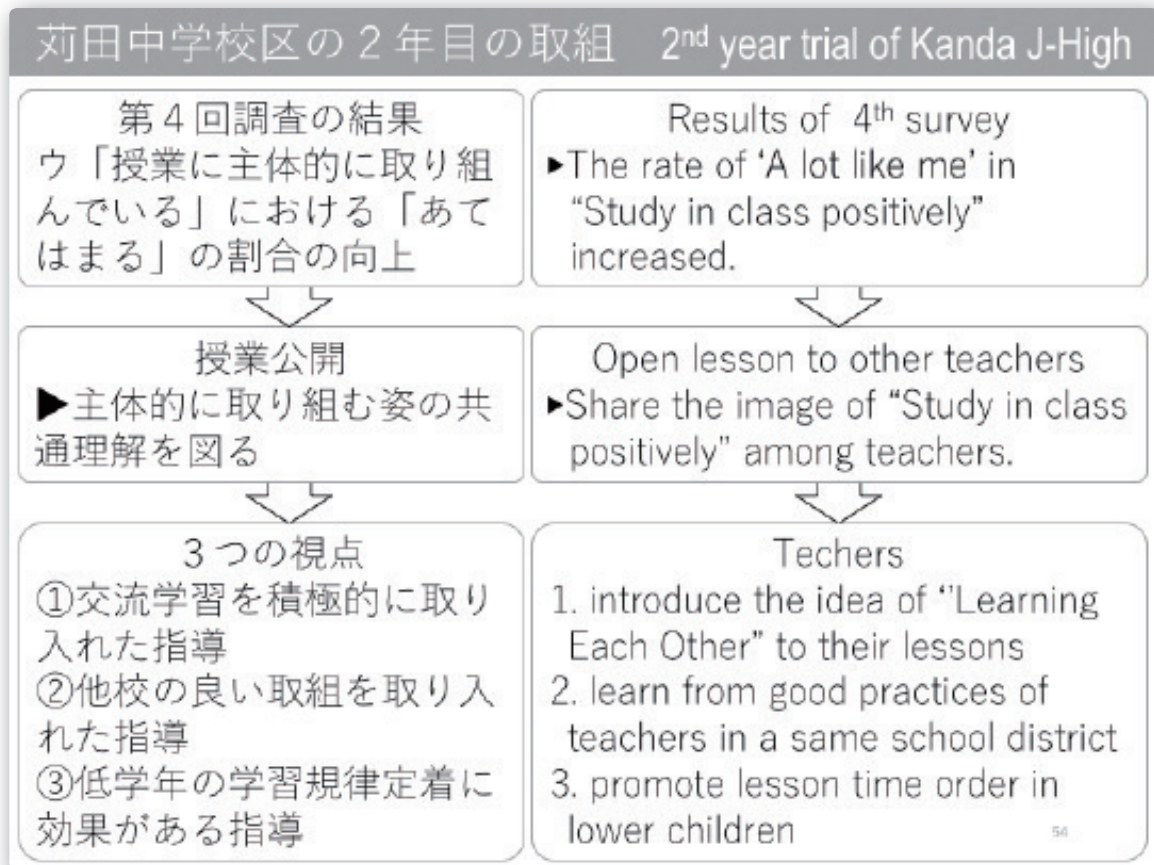


スライド53

そこで、担当者を中心に夏休みに対策が練られました。具体的には、担当者が成果の上がっている学校・学級を担任の先生にどのようなことをしているのかを聞き取りまとめました。（スライド53参照）共通する特徴として2点確認されました。1点目は、「グループ学習やペア学習などの交流授業を積極的に取り組んでいる」ことです。もう1点、これは低学年でしたが、「授業規律を徹底させている」ことでした。それを校区全体に広げていこうじゃないかということで、「荻田中学校区授業モデル」にその2点が盛り込まれています。

もう一つ、校区で取り組んだのが、ウの「主体的な活動」についてです。そもそも「主体的」というのは児童生徒のどういう姿をさすのかについては、調査研究1年目の夏休みを利用して、小中全教職員で協議が行われました。それを小学校の低学年・中学年・高学年、それから中学校と発達段階でまとめた内容もこの「授業モデル」の中に盛り込まれました。例えば、小学校低学年であれば、「教師の指示に沿って課題を解決する」、高学年であれば、「児童が主体となって課題を解決する」、中学校であれば、「生徒自らが課題を見だしその解決のために仲間と共同して取り組む」ということです。この内容について、各校で全児童生徒に伝えられました。

先のスライド52の右側を御覧ください。調査研究1年目終了時3月の第4回調査の集計結果です。第1回調査からちょうど1年が過ぎています。ウの項目に顕著な成果、つまり「1 あてはまる」の割合に統計学的にも有意な向上が認められたのは、小6と中1でした。小6は、エについても同様の成果が見られました。



スライド54

この結果を受け、調査研究2年目には、1年目の取組を広げていくために授業公開をしようということになりました。(スライド54参照) その背景には、「主体的な児童生徒の姿」を決めたけれども、授業中にどのような働きかけをすればいいのか」が課題としてありました。そこで、実際に同じ授業を見て、三つの視点で協議しようということになったのです。

2年目の変容 Changes after second year trial

| 福岡県 苅田町 苅田中学校区 Kanda J-H-School District | | 「あてはまる」の割合(%) Rate of 'A lot like me' | | | | | | | | | | |
|---|--|---------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|---------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|----|
| | | 1年目終了時 1 year later | | | | | 2年目終了時 2 year later | | | | | |
| | | 第4回調査 4th survey | | | | | 第7回調査 7th survey | | | | | |
| | | 小4 Gr. 4 | 小5 Gr. 5 | 小6 Gr. 6 | 中1 Gr. 7 | 中2 Gr. 8 | 小5 Gr. 5 | 小6 Gr. 6 | 中1 Gr. 7 | 中2 Gr. 8 | 中3 Gr. 9 | |
| | (207) | (205) | (205) | (151) | (140) | 回答者数(N) | (204) | (193) | (154) | (157) | (127) | |
| ア | 学校が楽しい School is enjoyable | 55 | 61 | 62 | 56 | 61 | ⇒ | 73 | 73 | 60 | 64 | 69 |
| イ | みんなで何かを するのは楽しい enjoyable to do something with... | 77 | 76 | 69 | 58 | 56 | | 85 | 78 | 66 | 62 | 64 |
| ウ | 授業に主体的に 取り組んでいる Study in class positively | 41 | 40 | 48 | 33 | 35 | | 59 | 56 | 37 | 33 | 46 |
| エ | 授業がよくわかる I learn in class | 47 | 43 | 48 | 26 | 26 | | 60 | 56 | 42 | 26 | 43 |

スライド55

こうした2年目の取組を経て、ウとエの値は1年目の修了時から2年目の修了時にどうなったかという、スライド55のとおり、明らかな向上が見られる学年が増えました。

ただ、ここで考えなければならないのは、ア～エの「1 あてはまる」の割合を増やすことだけがねらいではなかったということです。大切なことは、「1 あてはまる」の値を増やす取組を行うことが、いじめの未然防止につながるということでした。

いじめの経験の変容(1年目) Reducing bullying in first year

| 福岡県 苅田町 苅田中学校区 Kanda J-H-School District | | 「まったくなかった」の割合(%) Rate of 'Never' | | | | | | | | | | |
|---|---|----------------------------------|-------|-------|-------|-------|---------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | | 研究開始直前 Before research | | | | | 1年目終了時 1 year later | | | | | |
| | | 第1回調査 1st survey | | | | | 第4回調査 4th survey | | | | | |
| | | 小4 | 小5 | 小6 | 中1 | 中2 | 小5 | 小6 | 中1 | 中2 | 中3 | |
| | | (183) | (186) | (195) | (143) | (159) | 回答者数(N) | (205) | (205) | (151) | (140) | (150) |
| オ | 叩かれたり、… (暴力を受けた) I was struck, ... (received violence) | 69 | 66 | 68 | 77 | 79 | ⇒ | 74 | 72 | 82 | 79 | 92 |
| カ | 暴力ではないが、 いじわるをされた… not violence, I was harassed… | 61 | 68 | 69 | 78 | 77 | | 65 | 65 | 78 | 76 | 87 |
| キ | 叩いたり、… (暴力をふるった) I struck, ... (used violence) | 71 | 61 | 68 | 80 | 84 | | 72 | 69 | 84 | 79 | 89 |
| ク | 暴力ではないが、 いじわるをした… not violence, I harassed… | 68 | 65 | 72 | 85 | 86 | | 71 | 68 | 81 | 80 | 87 |

スライド56

では、先ほど説明しましたオ〜クはどうなったのかをみます。スライド56を御覧ください。これは、オ〜クについて、「4 まったくない」と回答した児童生徒の割合を学年別にまとめたものです。右側が調査研究開始直前の3月、左側が調査研究1年目終了時の3月です。統計学的に見て有意な向上が認められたのは、4箇所、逆に、統計学的に有意に下がった学年はありませんでした。

いじめの経験の変容(2年目) Reducing bullying in second year

| 福岡県 苅田町 苅田中学校区 Kanda J-H-School District | | 「まったくなかった」の割合(%) Rate of 'Never' | | | | | | | | | | |
|---|---|----------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|---------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------|
| | | 1年目終了時 1 year later | | | | | 2年目終了時 2 year later | | | | | |
| | | 第4回調査 4th survey | | | | | 第7回調査 7th survey | | | | | |
| | | 小4 Gr. 4 | 小5 Gr. 5 | 小6 Gr. 6 | 中1 Gr. 7 | 中2 Gr. 8 | 小5 Gr. 5 | 小6 Gr. 6 | 中1 Gr. 7 | 中2 Gr. 8 | 中3 Gr. 9 | |
| | | (207) | (205) | (205) | (151) | (140) | 回答者数(N) | (204) | (193) | (154) | (157) | (127) |
| オ | 叩かれたり、… (暴力を受けた) I was struck, ... (received violence) | 60 | 74 | 72 | 82 | 79 | | 78 | 84 | 79 | 84 | 91 |
| カ | 暴力ではないが、 いじわるをされた… not violence, I was harassed… | 54 | 65 | 65 | 78 | 76 | | 69 | 82 | 79 | 87 | 91 |
| キ | 叩いたり、… (暴力をふるった) I struck, ... (used violence) | 62 | 72 | 69 | 84 | 79 | | 78 | 82 | 79 | 87 | 95 |
| ク | 暴力ではないが、 いじわるをした… not violence, I harassed… | 60 | 71 | 68 | 81 | 80 | | 77 | 84 | 76 | 86 | 95 |

スライド57

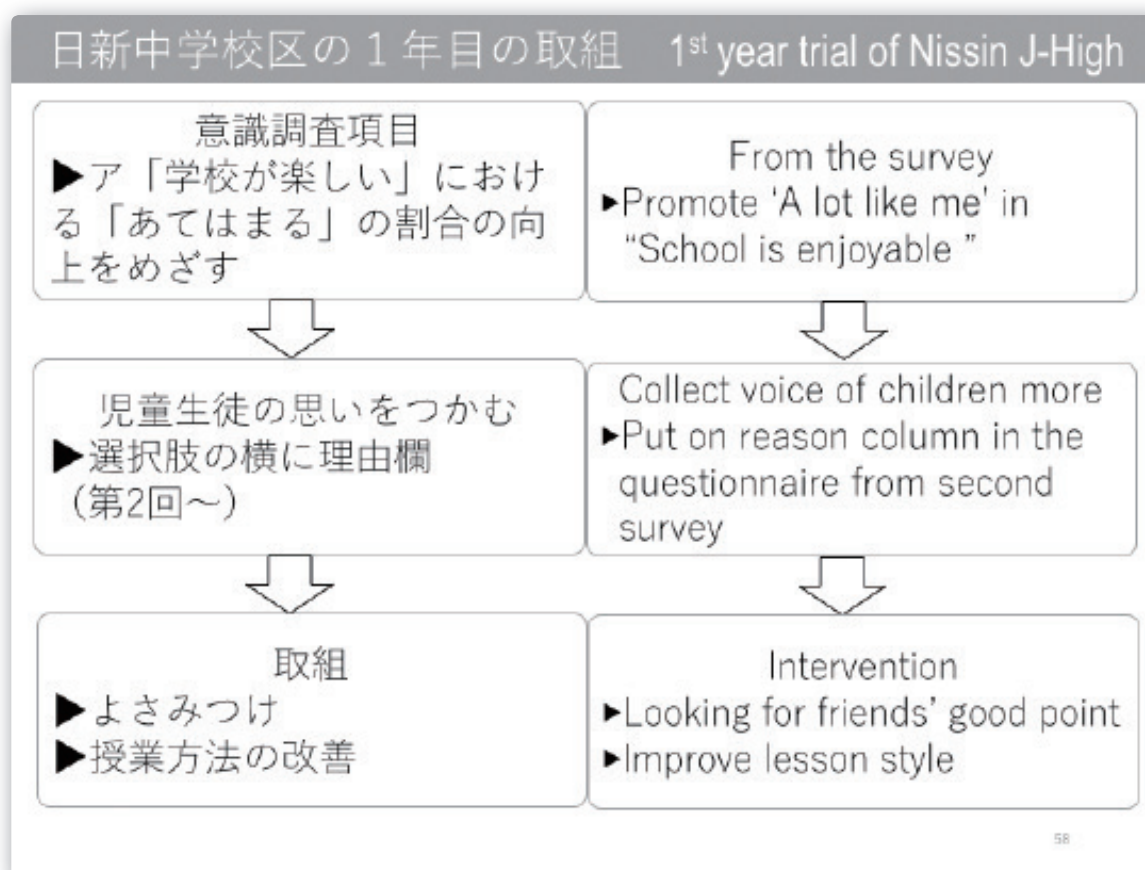
調査研究1年目終了時と2年目終了時を比較したスライド57を見ると、2年目には有意な向上が見られたのは14箇所、1年目で上がった数値が更に上がるという結果が多くの学年で見られました。

1年目の変容 Changes after first year trial

| 岐阜県 海津市 日新中学校区 Nissin J-H-School District | | 「あてはまる」の割合(%) Rate of 'A lot like me' | | | | | | | | | | |
|--|--|---------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|---------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|----|
| | | 研究開始直前 Before research | | | | | 1年目終了時 1 year later | | | | | |
| | | 第1回調査 1st survey | | | | | 第4回調査 4th survey | | | | | |
| | | 小4 Gr. 4 | 小5 Gr. 5 | 小6 Gr. 6 | 中1 Gr. 7 | 中2 Gr. 8 | 小5 Gr. 5 | 小6 Gr. 6 | 中1 Gr. 7 | 中2 Gr. 8 | 中3 Gr. 9 | |
| | (125) | (132) | (106) | (102) | (115) | 回答者数(N) | (131) | (138) | (107) | (112) | (121) | |
| ア | 学校が楽しい School is enjoyable | 56 | 47 | 31 | 54 | 30 | ⇒ | 59 | 73 | 52 | 58 | 60 |
| イ | みんなで何かを するのは楽しい enjoyable to do something with... | 66 | 58 | 49 | 68 | 41 | ⇒ | 67 | 78 | 65 | 69 | 65 |
| ウ | 授業に主体的に 取り組んでいる Study in class positively | 32 | 37 | 34 | 45 | 20 | ⇒ | 47 | 47 | 32 | 44 | 41 |
| エ | 授業がよくわかる I learn in class | 48 | 40 | 34 | 35 | 20 | ⇒ | 50 | 51 | 31 | 35 | 31 |

スライド58

次は、岐阜県海津市の日新中学校区の実践を御紹介いたします。この校区には、五つの小学校がありました。スライド58は、第1回意識調査の値です。先ほどの荏田中学校区と比べるとよくわかるのですが、アの「1 あてはまる」の値が低いことに、先生方はショックを受けられました。児童生徒たちは落ち着いて明るく学校生活を過ごしているように、見ていたからです。

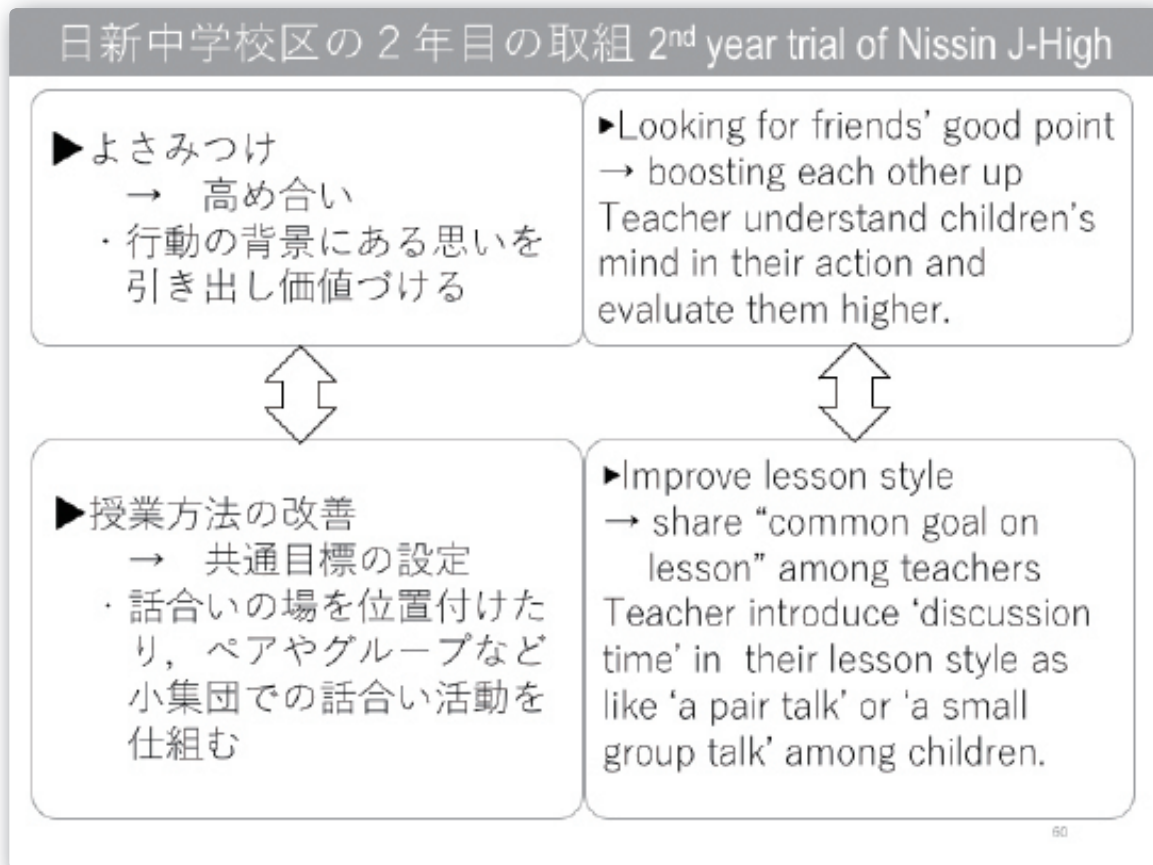


スライド59

他の項目は他地域と比べても違いはない、あるいは高い割合なのに、なぜ、ここだけ想定と違うんだということになり、スライド59に示したとおり、アの「1 あてはまる」の割合を向上させる取組を行うことになりました。学校が楽しくない理由を、先生方同士で考えても分からないので、児童生徒に尋ねることになりました。具体的には、第2回調査以降は、項目に丸を付けるだけでなく、その横に理由欄を設けて、丸を付けた理由を書いてもらうことにしました。7月に行われた第2回調査には、どんな記述が多かったか。「〇〇はできているけれども〇〇はできていないから、①は付けられない」「まあまあできているから②を選んだ」。つまり、自分がやっていることが本当に役に立っているのだろうか、あるいは、これでいいんだろうかという自信がないということだと先生方は考えました。そこで、先生だけでなく、児童生徒同士がお互いの行動を価値づける「良さ見つけ」の取組を行うことになったのです。

それからもう一つ。理由を読んでいくうちに、やっぱり授業が分からないから学校が楽しくないんだ、ということになりました。そうであるならば、授業方法の改善をする必要がある。先ほどの荇田中学校区も授業づくりに取り組みましたが、日新中学校区ではアの値に関連して「授業づくり」に取り組むことになったのです。

先のスライド58の右側は調査研究1年目終了時の調査結果です。確かに「ア 学校が楽しい」の「1 あてはまる」の割合は増えました。



スライド60

そこで、2年目は、「良さ見つけ」の内容をより高めようということになりました。(スライド60参照) 児童生徒同士が言動を褒めるだけでなく、その言動の背景にある思いまでを引き出し、価値付けできるようにすることを意識されたのです。また、授業方法の改善では、ペア・グループ学習などの話合い活動に取り組むことを続けました。先生方からは、「授業や様々な場面で児童生徒を認めその良さを広げることが自然にできるようになった」という感想や、「目に見える姿だけでなく、内面にある意識の価値まで認められるようになっている」というような感想が寄せられました。

2年目の変容 Changes after second year trial

| 岐阜県 海津市 日新中学校区 Nissin J-H-School District | | 「あてはまる」の割合(%) Rate of 'A lot like me' | | | | | | | | | | |
|--|--|---------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|---------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|----|
| | | 1年目終了時 1 year later | | | | | 2年目終了時 2 year later | | | | | |
| | | 第4回調査 4th survey | | | | | 第7回調査 7th survey | | | | | |
| | | 小4 Gr. 4 | 小5 Gr. 5 | 小6 Gr. 6 | 中1 Gr. 7 | 中2 Gr. 8 | 小5 Gr. 5 | 小6 Gr. 6 | 中1 Gr. 7 | 中2 Gr. 8 | 中3 Gr. 9 | |
| | (119) | (131) | (138) | (107) | (112) | 回答者数(N) | (116) | (128) | (128) | (97) | (108) | |
| ア | 学校が楽しい School is enjoyable | 79 | 59 | 73 | 52 | 58 | ⇒ | 80 | 83 | 58 | 43 | 76 |
| イ | みんなで何かを するのは楽しい enjoyable to do something with... | 90 | 67 | 78 | 65 | 69 | | 91 | 82 | 70 | 51 | 78 |
| ウ | 授業に主体的に 取り組んでいる Study in class positively | 50 | 47 | 47 | 32 | 44 | | 57 | 54 | 47 | 40 | 55 |
| エ | 授業がよくわかる I learn in class | 56 | 50 | 51 | 31 | 55 | | 69 | 70 | 34 | 27 | 54 |

スライド61

調査研究2年目終了時には、「1 学校が楽しい」の「1」の割合は中1で下がり、小6と中3で増加しました。(スライド61参照)

いじめの経験の変容(1年目) Reducing bullying in first year

| 岐阜県 海津市 日新中学校区 Nissin J-H-School District | | 「まったくなかった」の割合(%) Rate of 'Never' | | | | | | | | | | |
|--|---|----------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|---------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|----|
| | | 研究開始直前 Before research | | | | | 1年目終了時 1 year later | | | | | |
| | | 第1回調査 1st survey | | | | | 第4回調査 4th survey | | | | | |
| | | 小4 Gr. 4 | 小5 Gr. 5 | 小6 Gr. 6 | 中1 Gr. 7 | 中2 Gr. 8 | 小5 Gr. 5 | 小6 Gr. 6 | 中1 Gr. 7 | 中2 Gr. 8 | 中3 Gr. 9 | |
| | (125) | (132) | (106) | (102) | (115) | 回答者数(N) | (131) | (138) | (107) | (112) | (121) | |
| オ | 叩かれたり、… (暴力を受けた) I was struck, ... (received violence) | 58 | 71 | 70 | 69 | 82 | ⇒ | 63 | 80 | 84 | 78 | 91 |
| カ | 暴力ではないが、 いじわるをされた… not violence, I was harassed… | 46 | 57 | 63 | 68 | 77 | | 63 | 74 | 80 | 76 | 87 |
| キ | 叩いたり、… (暴力をふるった) I struck, ... (used violence) | 70 | 72 | 70 | 78 | 74 | | 69 | 86 | 82 | 76 | 89 |
| ク | 暴力ではないが、 いじわるをした… not violence, I harassed… | 62 | 61 | 75 | 73 | 77 | | 73 | 91 | 82 | 80 | 81 |

スライド62

では、いじめはどうなったか。スライド62の右側は1年目の終わりです。10箇所で有意な向上が認められました。有意に低下した箇所はありませんでした。

いじめの経験の変容(2年目) Reducing bullying in second year

| 岐阜県 海津市 日新中学校区 Nissin J-H-School District | | 「まったくなかった」の割合(%) Rate of 'Never' | | | | | | | | | | |
|--|---|----------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|---------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------|
| | | 1年目終了時 1 year later | | | | | 2年目終了時 2 year later | | | | | |
| | | 第4回調査 4th survey | | | | | 第7回調査 7th survey | | | | | |
| | | 小4 Gr. 4 | 小5 Gr. 5 | 小6 Gr. 6 | 中1 Gr. 7 | 中2 Gr. 8 | 小5 Gr. 5 | 小6 Gr. 6 | 中1 Gr. 7 | 中2 Gr. 8 | 中3 Gr. 9 | |
| | | (119) | (131) | (138) | (107) | (112) | 回答者数(N) | (116) | (128) | (128) | (97) | (109) |
| オ | 叩かれたり、… (暴力を受けた) I was struck, ... (received violence) | 68 | 63 | 80 | 84 | 78 | | 91 | 77 | 82 | 94 | 81 |
| カ | 暴力ではないが、 いじわるをされた… not violence, I was harassed… | 61 | 63 | 74 | 80 | 76 | ⇒ | 86 | 74 | 80 | 91 | 90 |
| キ | 叩いたり、… (暴力をふるった) I struck, ... (used violence) | 86 | 69 | 86 | 82 | 76 | | 97 | 79 | 86 | 92 | 82 |
| ク | 暴力ではないが、 いじわるをした… not violence, I harassed… | 77 | 73 | 91 | 82 | 80 | | 94 | 81 | 87 | 93 | 85 |

スライド63

スライド63の右側は同じ1年目終了時、左側は2年目終了時です。1年間と比べ更に10箇所の値で向上が見られました。荇田中学校も含めて、有意に低下した項目は一つもなかったことが分かります。

| 2 中学校区のまとめ Conclusion from two districts | |
|--|---|
| 荻田中学校区 校区授業モデル 公開授業 →意識調査ウ・エの数値向上 | Kanda J-High district Lesson model in the district Open lesson to other teachers → the items of c & d increasing |
| 日新中学校区 よさみつけ 授業での話し合いの重視 →意識調査アの数値向上 | Nissin J-High district Looking for friends' good point Introduce 'discussion time' → the items of a increasing |
| <ul style="list-style-type: none"> ▶ いじめに特化した取組なし ▶ 全児童生徒対象の日常的教育活動の改善でいじめ減少 ▶ 選んだ意識調査項目による結果の差なし ▶ 客観的データによる取組の点検・見直しでいじめ減少 | <ul style="list-style-type: none"> ▶ No intervention featured bullying ▶ Reducing bullying by improving whole school lesson and school life ▶ No difference among any choice from item a to item d. ▶ Reducing bullying by cyclical execution on the base of survey |

スライド64

以上、二つの地域の取組を御紹介しました。(スライド64参照) 他の16地域でも同様に大きな成果を上げましたが、各地域にも共通するのは、「いじめ防止のキャンペーンを1年間実施した」とか、「いじめ予防プログラムを計画的に行った」とか、そうしたいじめに特化した取組が中心ではなかったことです。

そういうことではなく、授業も含めた日常の教育活動の内容が、教職員の期待するほど全ての児童生徒に浸透しているのかについて、年度途中に意識調査によって繰り返し検証し、その都度工夫を加えていく、このサイクルでの取組が成果につながったと考えております。

また、例えば、荻田中学校区は意識調査のウとエの「あてはまる」の割合の増加を、日新中学校区はアの「あてはまる」の増加を目指しましたが、いずれの項目を選んでも成果に違いはありませんでした。これは、他地域も同様のことでした。

まとめ Conclusion

| | |
|---|--|
| <p>多くの子供が被害者だけでなく、加害者としてもいじめに関わっている =全ての児童生徒に「魅力的な学校」をつくることで、いじめの減少を目指す</p> | <p>Most of children are joining bullying not only victims but also as attackers. =Improving schools attractive for children and reducing bullying issues.</p> |
| <p>教師は、その学校の実態に合った取組を試行錯誤 = 4つの指標を手掛かりに、年に3回、進捗状況を点検</p> | <p>Teachers are making try and error based on the results from survey. = 3 times a year, teachers check the progress using 4 indicators.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • その過程で生まれるのは、教職員の共通認識 • それにより達成されるのは、全教師による継続的な働きかけ | <ul style="list-style-type: none"> • This cyclic process makes teachers to share information. • It accomplish that whole teachers work on children continuously with same direction. |

スライド65

つまり、選んだ項目よりも、それを選ぶまでの教職員の協議、そして、選んだ後の協議にカギがあることが確認されました。(スライド65参照)

これで私からの報告を終わらせていただきます。ありがとうございました。

濱 (司会)

中野研究官、ありがとうございました。では続きまして、オーストラリアの先生方お願いいたします。

オーストラリアの発表の流れ Australian Presentations

• バーバラ・スピーアーズ
（研究1と2を発表）
学級における「健やかさ」
実践に関する教師の自省の
重要性に関する知見



• **Barbara Spears** will present her findings regarding the importance of teachers reflecting on their classroom practice of well-being (Study 1 & 2)

• グレース・スクシピエッツ
（研究3を発表）
学校満足度と「健やかさ」
の関連に関する知見



• **Grace Skrzypiec** will present her findings on the association of school satisfaction & wellbeing (Study 3)

• フィリップ・スリー
（研究4と5を発表）
学校全体で取り組む「反いじめ・健やかさ」プログラム
履行時の障壁要因と促進要因

• **Phillip Slee** will present details of a school-based wellbeing anti-bullying interventions including barriers and facilitators to implementation (Study 4 & 5)

スライド66

フィリップ・スリー（フリンダース大学 教授）

皆様ありがとうございます。始めに、滝充さんの御招待に感謝を申し上げたいと思います。また、国立教育政策研究所のおもてなしと歓待に感謝申し上げます。さらに、今日御出席いただき、経験や英知をこの議論に寄せてくださる皆様にも感謝申し上げます。滝さんがおっしゃったように、オーストラリアは日本との長いコラボレーションの歴史がありますが、それを十分活用して、日本では何がうまくいっているのかについて日本の教師や学校訪問から学びました。その情報は、オーストラリアの学校を改善する取組に生かしております。また、日本からオーストラリアにいらした視察の方や先生を歓迎し、私たちがどんなことをしているか伝えるために学校にお連れしてきました。

今日は、南オーストラリア大学のバーバラ・スピーアーズ研究主任とフリンダース大学のグレース・スクシピエッツ講師、そして私から、滝充さんと共にかかわってきた共同プロジェクトについてお話したいと思います。（スライド66参照）

研究の背景 Background to the Research

- 2013年の国立教育政策研究所との議論により、日本と共通のアンケート項目を用いた5つの調査に取りかかった。以下、それについて記す。
- 研究1：教師の自省実践と「健やかさ」プログラム
(バーバラが発表)
- 研究2：共通アンケートを用いた学校満足度と校内暴力に関する学生のパイロット調査のデータ
(バーバラが発表)
- In discussion with Mr Taki of NIER in 2013 we undertook a series of 5 studies involving common Japanese-Australian questions which we describe in our presentation:
- **Study 1** : teacher reflective practice & well-being programs by *Barbara Spears*
- **Study 2** : pilot student data regarding school satisfaction and school violence using common Japanese-Australia questions by *Barbara Spears*

67

スライド67

そもそも、2013年に滝さんと話し合い、先ほど説明があったような日本とオーストラリア共通のアンケート項目を用いて一連の五つの研究を始めました。(スライド67参照) 研究1では、教師の自省実践と「健やかさ」プログラムを考察しましたが、これは、バーバラ・スピーアーズが発表します。研究2では、日本とオーストラリア共通のアンケートを使って、学校満足度と校内暴力に関する生徒のパイロット調査のデータを考察しました。こちらもバーバラが発表します。

研究の背景 Background to the Research

- 研究3：学校満足度と「健やかさ」に関する調査
(グレースが発表)
- **Study 3** : a study of school satisfaction & well-being
by *Grace Skrzypiec*
- 研究4：共通アンケートを用いた、3年間にわたる「反いじめ」の取組
(フィリップが発表)
- **Study 4**: a 3 year anti-bullying intervention using common Japanese-Australia questions
by *Phillip Slee*
- 研究5：上記の取組を行う際の障害要因と促進要因についての、校長とカウンセラーに対するインタビュー
(フィリップが発表)
- **Study 5** : interviews with school principals & school counsellors about the barriers and facilitators to intervention programs
by *Phillip Slee*

68

スライド68

研究3では、学校満足度と「健やかさ」の調査を行いました。グレース・スクシピエッツがその注目すべきプロジェクトについて報告します。そして、研究4でも、日本とオーストラリア共通のアンケートを使って「反いじめ」プロジェクトを考察しており、私が御説明します。研究5では、学校の改善の取組に関して、うまくいったこととできなかったことについて学校の校長とカウンセラーにインタビューを行いました。(スライド68参照)

共通アンケートの項目 Common Questions

| | |
|--------------------------------|--|
| イみんなで何かをするのは楽しい | b. Enjoyable to do something with friends |
| オ叩かれたり、けられたり、強く押されたりした（暴力を受けた） | e. I was struck, kicked or pushed strongly. (I have received violence). |
| カ暴力ではないが、いじわるをされたり、いやな思いをさせられた | f. Although it is not violence, I was unfairly treated or harassed. |
| キ叩いたり、けったり、強く押したりした（暴力をふるった） | g. I struck, kicked or pushed someone strongly. (I have used violence) |
| ク暴力ではないが、いじわるをしたりいやな思いをさせた | h. Although it is not violence, I have treated someone unfairly or I have harassed someone |

スライド69

私たちには共通の質問が幾つかありました。（スライド69参照）一つ目は、「みんなで何かをするのは楽しいか」、二つ目は、「^{たた}叩かれたり、けられたり、強く押されたりして暴力を受けたか」、三つ目は、「いじわるをされたり、いやな思いをさせられたか」、そして、四つ目は、「誰かを^{たた}叩いたり強く押したり、人に暴力を振るったか」という質問です。そして、最後の質問は、「暴力ではないが、誰かにいじわるをしたりいやな思いをさせたりしたか」です。以上が、私たちが尋ねた共通の質問項目です。では、南オーストラリア大学のバーバラ・スピアーズ博士に研究を発表してもらいと思います。

研究1:教師の自省調査 Study 1: Teacher Reflective Practice

川下り旅行
教師の内省実践と学校の「健やかさ」に対する主体的姿勢

A River Journey:
Teacher Reflective Practice & School Well-being Initiatives

いじめやネットいじめをターゲットにして行われる取組や、生徒の「健やかさ」を支援する取組に関する関係者の内省を記録・報告することは、学校風土の探求や質の高い教育へと改善する上で重要な過程。

Documenting staff reflections on the approaches schools undertake to target bullying and cyberbullying and support student well-being, is an important process for exploring school climate and improving quality schooling.



スライド70

バーバラ・スピアーズ (南オーストラリア大学教育学部 研究主任)

皆さん、ありがとうございます。教師として、これまで何をやってきたか、現在何をやっているか、そして、将来何をやるのかを考えることが非常に大切だということは御存じだと思います。ですから、教師の「内省実践」状況が非常に重要になります。

いじめやネットいじめをターゲットに学校が行う取組、あるいは生徒の「健やかさ」を支援する取組に関する関係者の内省を記録・報告することは、これも学校風土の探求と質の高い教育へと改善する上で重要な過程です。こうした「川下り旅行」は、学校が行ってきた取組の変遷と結果を知る手段なのです。(スライド70参照)

研究1:自省のツール Study 1: Reflection Tool

取組の歴史と一連の結果を比喩的に捉える

A metaphor for the history and sequence of approaches

過去と現在の学校の風土や文化を表してみる

- 何が起きたのか？
- なぜ？
- 今は何が？

Demonstrates prior and existing school climate and culture

- What happened?
- So What?
- Now What?



スライド71

オーストラリアでは、学校が多くの取組を採用してきましたが、常に新しいやり方を模索しています。そこで、これまでどんなことをやって、そこからどういうことを学んだのか、そして現在と今後それがどんな形で現れるのかじっくり考察することが大切です。この川の絵が、これまでに学校が用いてきたプログラムを取り巻く既存の風土と文化を明らかにします。(スライド71参照)

研究1:教師の自省調査 Study 1: Teacher Reflective Practice

| | |
|-------------------------------|---|
| 教師は絵を完成させ、内省する： | Teachers write on the drawing and reflect on: |
| ネットいじめやいじめ、「健やかさ」を主導することに関わって | • the sequence of programs, interventions, |
| • 一連のプログラムや取組 | • key people, |
| • 鍵となった人々 | • critical moments, insights and key shifts in thinking |
| • 考え方が変わった、決定的瞬間、洞察、重大な変換点 | in terms of cyberbullying, bullying, & wellbeing initiatives. |
| • 何が起きたのか？ | What happened? |
| • なぜ？ | So What? |
| • 今は何が？ | Now What? |
| そこでは、「主題分析」が行われたものと考えられる。 | Thematic analysis was undertaken |

72

スライド72

私たち教師は、何が起きたか振り返ることがよくあります。(スライド72参照) それはどういう意味か、何がわかったか、そしてこれからどこへ行くべきか。そこで、このプロセスと実践の中で教師は協力し合い、同じテーブルに座ってこれまで行ったプログラムについて話し合います。そして、実際に共同で、一緒に、彼らが行ったプログラムの結果を振り返りながら絵を描きます。自分たちが採用した改善の取組について内省するのです。今も学校にいる、又は既に学校を去っている人の中の鍵となった人について考えます。また、決定的瞬間、洞察力、重大な変換点についても検討し、そのどれが効果的だったかを考えます。私たちは、いじめを個人の事情だと、いじめる側と被害者間の問題だと考えたものです。しかし、今は、取り組むべき人間関係の問題があるということが分かっています。そこには、仲間集団の別の人が存在します。いじめ、ネットいじめ、そして「健やかさ」のためにも、こうした鍵となる考え方の変化が大切です。教師が書き出して検討した全ての事柄は、主題分析が行われました。

| 研究1:事例からの知見 | Study 1: case study findings |
|--|---|
| 学校の文化や風土の変容 | School Culture and Climate Over Time |
| 都市部の大規模校の調査： (生徒数1474名、教師113名 2014年) | A large metropolitan school: (n=1474 students; 113 Teachers; 2014) |
| 教師の内省が示したもの： 学校はかつてこうであった (過去の文化や風土) | Teacher Reflections indicated: The school culture and climate: Had been: (PAST) |
| <ul style="list-style-type: none"> • 限定的で、ばらばらなアプローチ • 表面的な関わりの文化 • 命令と義務というだけで実施する方策や手順 例：規律指導、授業形式のカリキュラム | <ul style="list-style-type: none"> • limited, with fragmented approaches, • a shallow culture • only doing the mandated, compulsory policies and procedures: e.g. managing behaviour and |

スライド73

こうしてわかったことは、この学校の場合、これは、オーストラリア都市部の大規模校で、生徒が1,474名、教師が113名いますが、これまでに行ってきたことを教師が振り返ってみて、非常に「個人主義的な」文化だったということを示唆しました。(スライド73参照)学校の文化は限定的かつ断片的であり、そのアプローチはバラバラでした。「私には何が義務付けられているのか」、また「私がしなければならない規律指導と指導カリキュラムに関して義務として行う方策や手順は何か」といったこととの関連付けしかありませんでした。私が学校の状況を調べたとき、全てがそれぞれ別個に扱われていました。

研究1:事例からの知見

Study 1: case study findings

教師の内省が示したもの：

現在進行中の変化
(現在の文化や風土)

- (決められた) スタッフと、そのリーダーシップ
- 全スタッフの質を高める余裕
- 生徒のニーズ(総合的な意味で)に対する強い自覚
- 学年の壁を越えた強い一貫性が存在している

Teacher Reflections indicated:

Is currently undergoing change: (PRESENT)

- staff and the leadership:
- capacity building for all staff,
- greater awareness in holistic sense of student needs
- remarkable coherence now exists between /across all the year levels

74

スライド74

彼らが今どんな状況にあるか見てみると、変わりつつあること、そして、たくさんの様々なスタッフとリーダーシップがいて、あの共同作業の間に変わっていることに気がきました。(スライド74参照)そして、教師全員の能力と理解が強化されつつありました。そうすれば、生徒の総合的「健やかさ」の意味と生徒のニーズが何かを判断するより大きな力をもつことになります。彼らは、教師の間に以前はなかった強い一貫性とまとまりがあることを発見しました。

研究1:事例からの知見

Study 1: case study findings

教師の内省が示したもの：

さらに前に進むと
(未来の文化や風土)

「子供保護プログラム」が
「健やかさ」の中心に

- 以下のようなことを取り扱うプログラムと関連づける
 - 「健やかさ」
 - 安全なネット利用
 - 地域での安全
- 新たに採用
 - 年長の生徒には人間関係を焦点に
 - 年少者には、SNSと安全性、人間関係を

The school culture and climate:
Is Moving Forwards (FUTURE)

'Child Protection Curriculum' is
central to the work on well-
being:

- linking a range of other
programs to address:
 - wellbeing,
 - cyber-safety,
 - safety in the community,
- Adopting:
 - a relationships focus in
senior years and
 - social media and safety
/relationships focus in early
years.

75

スライド75

彼らが求める未来の学校文化と風土は、「健やかさ」、安全なネット利用、そして、地域の安全に取り組むその他様々なプログラムに反映されました。(スライド75参照)安全である権利、人間関係要因、そして、特に高学年では人間関係に注目する指導を導入し、また、ソーシャルメディアが年少者や若者にどういった影響を及ぼすかについて考えるといったこともまた、彼らが注目した点です。私たちは、こうした文化について深く掘り下げてデータを検討し始めたのです。

研究2:パイロット調査 Study 2: pilot student data

事例研究の対象校における
パイロット調査データ
46人(9年生)

Case Study School
PILOT STUDENT DATA
N=46 (Year 9)

彼ら(調査対象者)は、一般
に学校で幸せと感じているが、
課題も残っている。

Young people (Pilot data) are
generally happy at school, but a
challenge exists

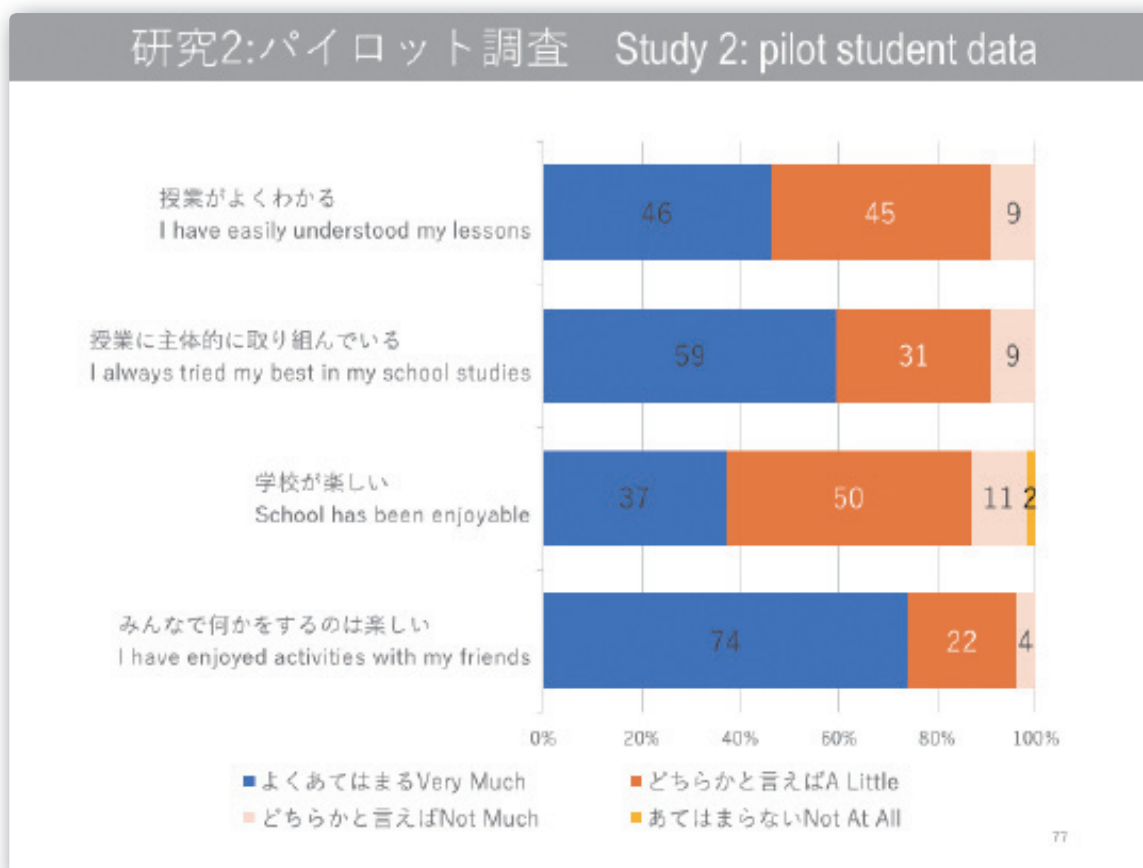
学校風土に関して言うと、ま
だ攻撃行動や暴力が残ってい
る

in terms of the climate which
still sees some aggression and
violence.

76

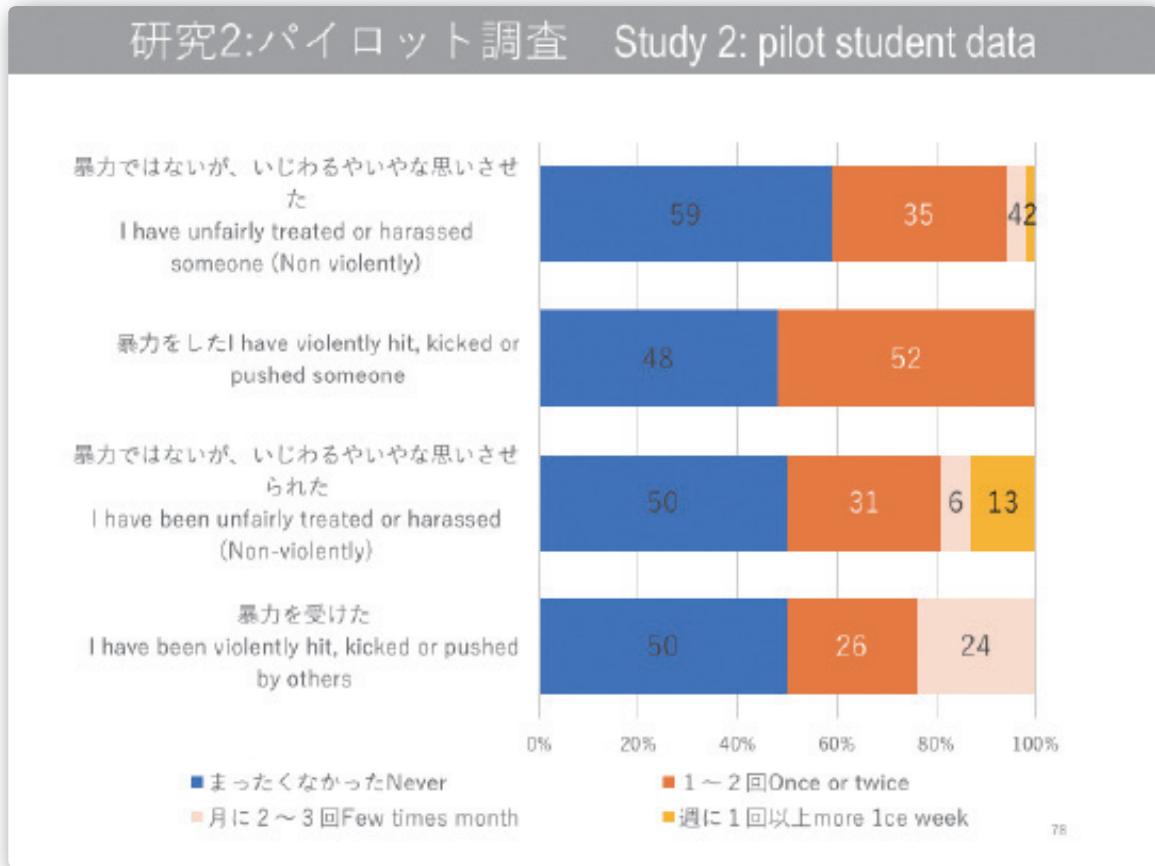
スライド76

また、同時に、学校で何が起きているかその雰囲気だけでも知るために、1年間9学級に対してパイロット調査も行いました。(スライド76参照)



スライド77

子供たちは一般的に満足していましたが、学校風土の観点から見るとまだ攻撃行動や暴力が見られ、解決しなければならない問題を抱えている学級もありました。(スライド77参照) このグラフを見ると、最初のグラフでは、ほとんどの生徒は授業を難なく理解しています。また、常に最善を尽くしています。ほとんどの生徒は学校が楽しいと思っており、みんなで何かをするのは楽しいと思っています。グラフの左側は全て好意的な回答です。右側を見ると、中には楽しくて安全だと感じていない生徒がいるが分かります。



スライド78

そして、「暴力ではないがいじわるやいやな思いをさせたか」という日本でも行った質問を実際に見てみると、更に明らかになっています。(スライド78参照) 好ましくない行動をとった子供は非常に少ないのですが、やっているのです。そして「いじわるやいやな思いをさせられたか」についても同じことが言えます。グラフの黄色い部分は、「学校は安全でよいと感じていない」生徒とその原因になる行動をとっている子供を示しています。

研究1&2:ここまでの結論 Study 1&2: conclusion

- 教師は、いじめを減らしたり、「健やかさ」の改善のために、様々な方策をとっている。
- Teachers use many different strategies to reduce bullying and improve student wellbeing
- 内政と強いリーダーシップは、学校を共通の目的へと向かわせる
- Reflection and strong leadership brings the school together for a common purpose
- 「川下り旅行」(ツール)は、個人的な目的から集団としての目的に至らしめる道を見つけること(に役立つ)
- The River Journey is about finding the way from individual to collective purpose

79

スライド79

結論として、「教師の内省実践」の活用により、いじめを減らし、生徒の「健やかさ」を改善させるためにこれまで使っていた様々なたくさんの方策の見直しが可能になります。(スライド79参照) この内省は、強いリーダーシップで共通の目的へと学校を向かわせます。そして、この「川下り旅行」は、これまでその学校が行ってきた旅を明らかにするツールです。個人的に注目する視点から、全職員が同じ方向へ前進する共同的で集団的な視点をもつまでになる旅です。

研究3: 「健やかさ」調査 Study 3: Satisfaction & Well-being

質問紙の項目 使用した尺度は以下の研究から

Questionnaire - included measures of

1. Student Well-being (Keyes, 2006)
2. School satisfaction (from the Longitudinal Study of Australian Children, LSAC)
3. Bullying (Rigby & Slee, 1991)

「健やかさ」調査のカテゴリー

- 順調群 (順調で、自分に対しても好感情)
Flourishing (functioning effectively and feeling good about oneself)
- 中庸群 (満足できる状態)
Moderate mental health (functioning satisfactorily)
- 衰退群 (病気ではないが、精神衛生面に問題)
Languishing (poor mental health, but not a mental disorder)

80

スライド80

グレース・スクシピエッツ (フリンダース大学 講師)

ありがとうございます。日本に来ることができてうれしく思っております。機会を頂き感謝します。

私は、2,000人くらいの生徒を対象にオーストラリアで行った調査についてお話しします。学校満足度、「健やかさ」、そしていじめという三つの尺度がある質問紙を使って調査しました。(スライド80参照)「健やかさ」に関しては、コーレイ・キース(2006年)による精神状態のカテゴリーを用いて測定しました。また、オーストラリアの子供たちに関する縦断的研究(LSAC)で用いられた質問紙で学校満足度を測定しました。そして、スリーとリグビー(1991年)による質問紙でいじめを測定しました。さて、「健やかさ」の調査では、何人の生徒が順調群に入るのか知りたいと思っていました。つまり、順調で自分に対しても好感情を持っている生徒は何人なのかです。また、中庸群と感じている生徒は何人か。それは満足できる状態にある生徒を意味します。そして、衰退群は何人か。衰退群の生徒は精神衛生面上に問題がありますが、病気ではなく、診察を受けてはいません。

研究3: 「健やかさ」調査 Study 3: Satisfaction & Well-being

学校満足度と「健やかさ」に関する調査(2014年) School Satisfaction & Well-being - 2014

調査対象

- 1983名の中学生
- 54%が男子
- 31.2%が8年生で、26.3%が9年生
- 平均年齢は13.9歳 (標準偏差は1.3)
- 75.1%が13歳から15歳

Sample

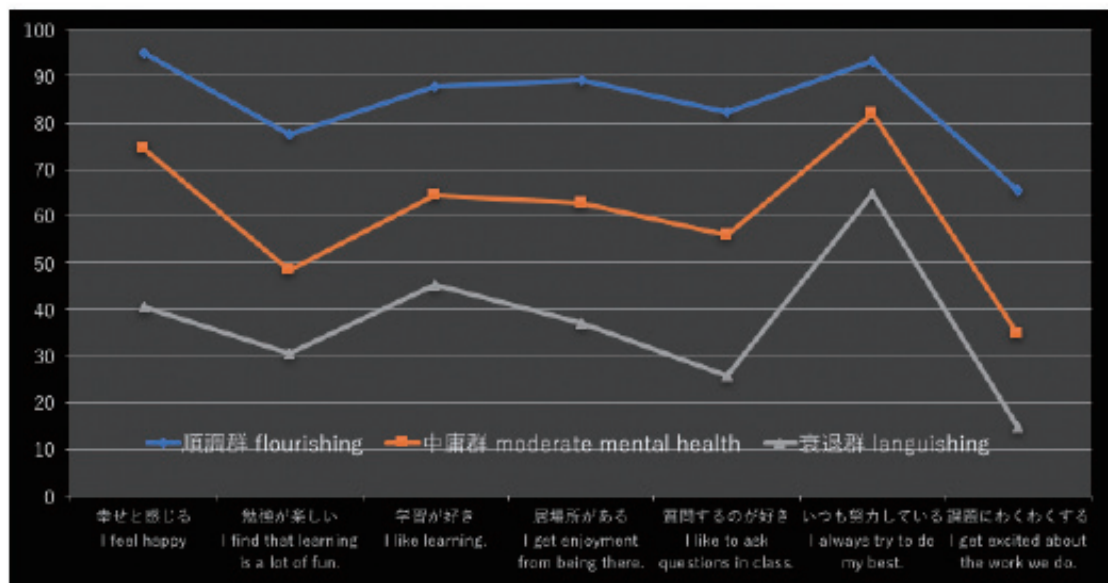
- 1,983 middle school students
- 54% male
- 31.2% were Year 8s and 26.3% were Year 9s.
- average age was 13.9 years (S.D. = 1.3).
- 75.1% were aged 13-15

81

スライド81

今回の調査ですが、中学校の2,000人ほどの生徒が対象でした。(スライド81参照) 年齢は11歳から16歳ですが、75%は13歳から15歳でした。そして、参加者の半分ちょっと、54%が男子でした。

研究3:満足度と健やかさ Study 3: satisfaction & well-being



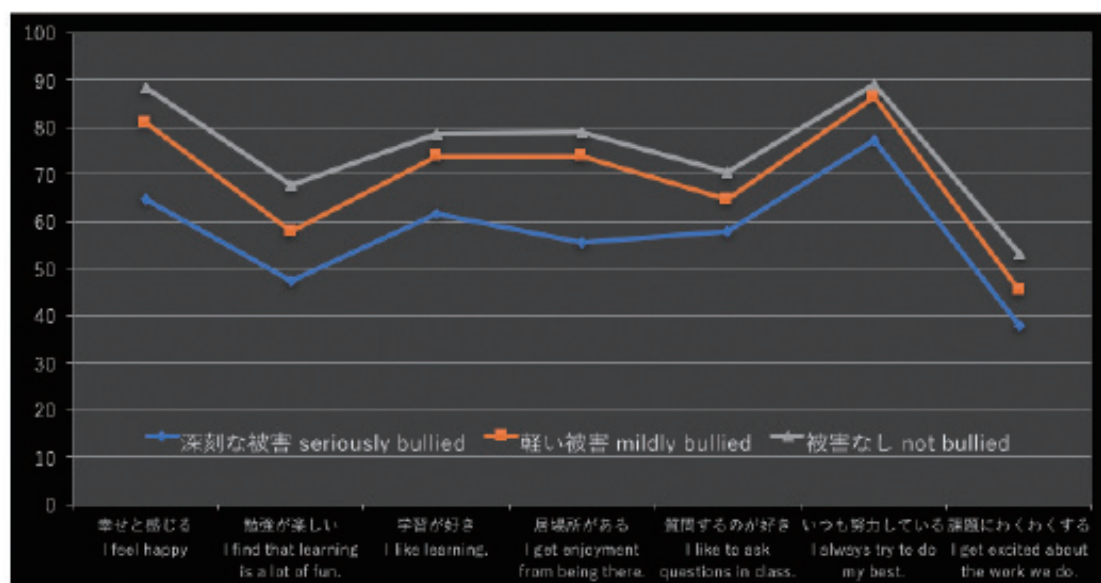
順調である者ほど、学校生活により満足している
Students who are likely flourish show more satisfaction

82

スライド82

スライド82のグラフは、その結果の一部を示しています。3本の折れ線グラフがあります。青は、私たちの質問に順調だと答えた順調群の生徒を表しています。オレンジは中庸群の生徒、そして、グレーが衰退群の生徒です。グラフの一番下の部分に、このグラフが表している項目が記載されています。最初は「幸せを感じる」です。御覧のように、順調群の生徒が一番上に来ています。つまり、彼らのもっとも幸せと感じている生徒だということが分かります。次は中庸群で、そして、一番下が衰退群の生徒です。衰退群の生徒で幸せと答えたのはたった40%でした。残りの質問を見てみましょう。最後まで行くと、「課題にワクワクする」というのがありますが、ここでもやはり、学習に最も満足しているのは、順調群の生徒だということが分かります。

研究3:満足度といじめ Study 3: satisfaction & bullying



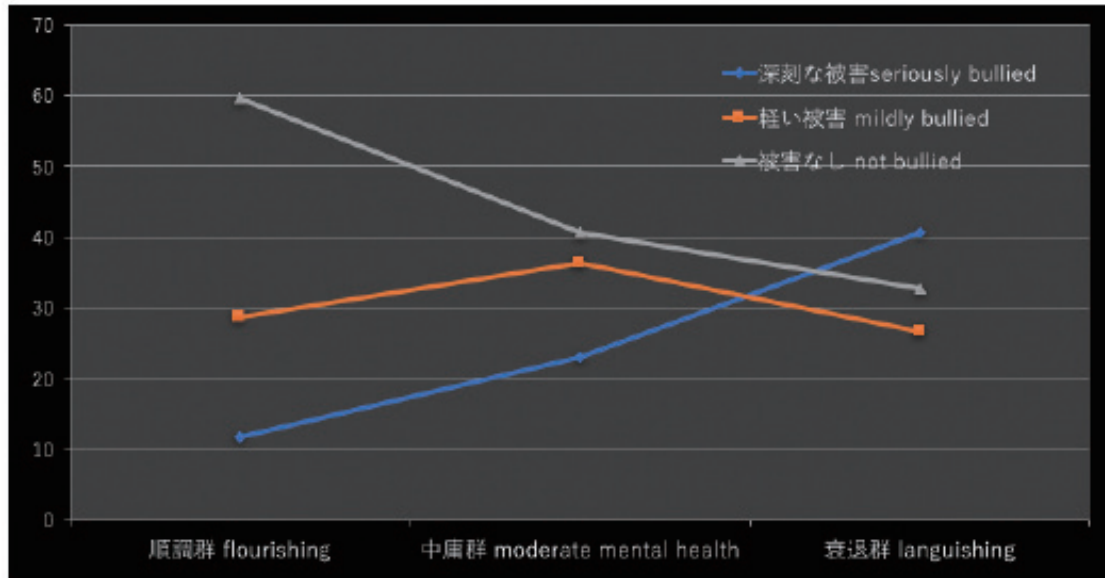
いじめの被害、とりわけ深刻な被害を受けにくい者ほど、学校生活に満足している。

Students who are less likely to be bullied, particularly seriously bullied, show more satisfaction.

スライド83

スライド83のグラフから、順調群の生徒は学校生活に大変満足しており、「健やかさ」も十分だということがわかります。次のこのグラフでは、いじめられている生徒、あるいはいじめられていない生徒について見ています。グラフの青い線は深刻な被害を受けている生徒を表しています。つまり、週に1回以上いじめられていると答えた生徒です。オレンジは軽い被害を受けている生徒、そしてグレーは全く被害を受けたことがないと答えた生徒です。このグラフから分かることは、彼らが質問にどう答えたのかということです。「幸せと感じる」が最初の項目ですが、深刻な被害を受けている生徒は最も下になっています。グラフの残り全てでも結果は同じです。幸せと感じている人数が最も多いのは、いじめられたことがない生徒です。つまり、いじめと学校満足度との間に関連が認められるということです。

研究3:いじめと健やかさ Study 3: bullying & well-being



深刻な被害を受けている者の「健やかさ」は、衰退になりやすい

Students who are seriously bullied are much more likely to languish than students who are mildly bullied or not bullied. ⁸⁴

スライド84

そして、最後のグラフ、スライド84ですが、これは、生徒の「健やかさ」といじめられたことがあるかないかとの関連を示すグラフです。青い線は深刻な被害に遭った生徒を表し、オレンジは軽い被害に遭った生徒、そしてグレーはいじめられたことがない生徒です。グラフを見ると、いじめられたことがない生徒の割合が最も高いのは順調群の生徒です。

グラフの反対側に行って衰退群を見ると、「健やかさ」が衰退になりやすいのは、深刻な被害を受けている生徒だということが分かります。

研究3:ここまでの結論 Study 3: conclusion

- 学校満足度、いじめ、「健やかさ」は、相互に結びついている。
 - 取組には、3つの要素を合わせて考慮することが必要である。
- School satisfaction, bullying and well-being are interconnected.
 - Interventions need to consider all 3 elements together.

85

スライド85

つまり、これら三つのグラフが私たちに示しているのは、学校満足度といじめと「健やかさ」には関連が認められるということです。(スライド85参照)そこで、「健やかさ」と学校満足度を高めるためにいじめを減らす取組を進める場合、この三つの要素を合わせて考慮する必要があります。それではフィリップさん、次をお願いします。

研究4: 「反いじめ」の取組 Study 4: Anti-bullying Intervention

ある学校で、8年生に対する「反いじめ」の取組を3年にわたって実施し、成果を検証（共通アンケート使用）

- 5つの共通項目を含むアンケートを、取組の実施前と後の2回ずつ、3回実施した。
- イ、オ、キ、クに関しては、3年間で1度も、実施の前後で有意な差は見られなかった。（＝「暴力を伴わないいじめ被害」のみで有意な差が見られた。）
- その学校は、反いじめに関する強い方策を持ち、「健やかさ」も心がけていた。

A 3 year school intervention against 8 Year students using common Japanese–Australia questions

- Data including the 5 common bullying questions collected 3 times - pre and post test
- In the Australian school involved the common questions b, e, g and h occurred with such low or high frequency that no significant change was noted pre and post test in any of the 3 years
- The school has a strong anti-bullying policy and focus on[®] student well-being

スライド86

スリー（フリンダース大学 教授）

グレースさん、バーバラさん、ありがとうございます。

滝さんとの話合いの後で行った二つの研究について簡単に御説明しようと思います。（スライド86参照）私たちは8年生に対して、これはオーストラリアの中学生ですが、3年にわたる取組を実施しました。私たちは、五つの共通項目を含むいじめに関する質問を使ってデータを集めました。そのデータは、取組実施前と後に集められました。オーストラリアの学校では、配布資料にある質問（イ）、（オ）、（キ）、（ク）を使いましたが、非常に低い又は高い頻度は現れず、取組の前と後とで有意的な学校の変化は見られませんでした。

研究4: 「反いじめ」の取組 Study 4: Anti-bullying Intervention

| 取組の内容 | The intervention involves: |
|--------------------------------------|--|
| (1) 1学期間に渡り、35~40分の「反いじめ」授業を8回、教師が提供 | (i) Eight 35-40 minutes anti-bullying lessons delivered by teachers across a school term |
| (2) DVD「いじめに対処する」の視聴 | (ii) A 'Coping with bullying' DVD |
| (3) 5つの共通項目を使用し、取組の前と後の変化を調査 | (iii) Pre and post test data collection using 5 common Japanese –Australia questions |
| (4) プログラム実施前に、教師に専門性研修 | (iv) Professional development for teachers before the program begins |

87

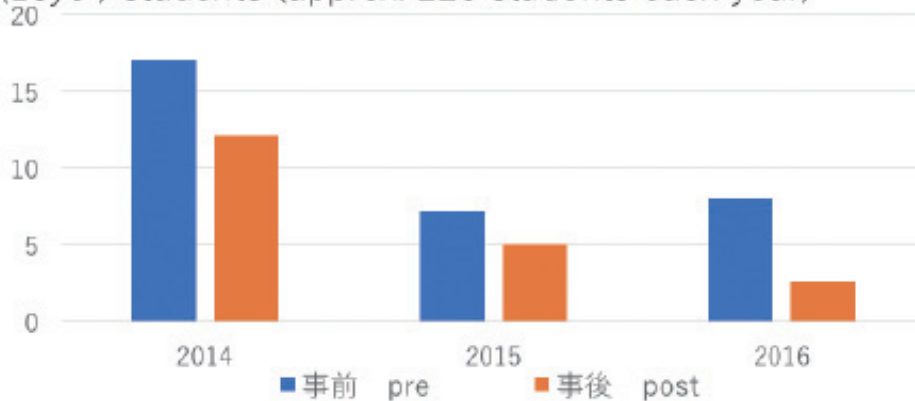
スライド87

私たちが実施した取組では、授業の準備が必要でした。(スライド87参照) 授業は、「反いじめ」授業が8回でしたが、学校の教師が考案し、プログラムの一環としてその教師が行いました。また、四つのいじめの筋書きを描いたDVDもありました。それは、ネット、ぶつかる・叩く・蹴る、からかう・悪口、そして仲間外れ・無視・陰口の四つです。申し上げたように、教師が1回目の授業でプログラムを開始するさい、生徒のいじめ、「健やかさ」そして健全さの度合いに関するデータを収集しました。そして、8回目の授業の終わりにまたデータを収集しました。私たちはまた、教師に専門性研修も行いました。バーバラさんが言ったように、どうすれば取組がうまくいくか、このプログラムや授業で何を検討すればよいか、そして学級内の生徒それぞれに合うような授業を採用すればいいのかを考える必要があったのです。

研究4: 「反いじめ」の取組 Study 4: Anti-bullying Intervention

3年間に渡る取組の成果 8年生(13歳、毎年約220名)対象に実施

Results of a school-Based Intervention Across 3 years for year 8 (13yo) students (approx. 220 students each year)



カ暴力ではないが、いじわるをされたり、いやな思いをさせられた「1週間に1回以上」の割合(%)

f. 'Although it is not violence, I was unfairly treated or harassed' (Victimization)

Rate of 'once a week or more' (%)

88

スライド88

これが結果です。(スライド88参照)データは、2014年を最初に、2015年と2016年に収集されました。2014年には、1回目の授業の開始時に取った取組前のデータですが、約17%の生徒が、「週1回以上深刻ないじめを受ける」と言っていました。そして、8週間の取組の終わりでは、これがかなり下がって約12%になりました。オーストラリアのいじめの度合いは非常に高いので、これは、事前事後で大幅に下がったこととなります。2015年は、同じグループではなく、新しく8年生になった学級ですが、取組前と後でデータを収集しました。教師はDVDを使って再度8回授業を行いました。そして、取組前には7%の生徒が1週間に1回以上いじめを受けていると答えましたが、8週間後にはそれが5%にまで下がりました。さて、2016年ですが、またその授業を生徒に行ったところ、事前と事後の生徒の割合は約8%から2%に減りました。

研究4: 「反いじめ」の取組 Study 4: Anti-bullying Intervention

成果

- いじめ被害（質問力）の回答は、「1週間に1回以上」の割合が3年間で17.1%から2.7%に減少
- 「健やかさ」の測定結果は、毎年、取組の前と後で改善
- いじめ被害の項目と「みんな何かをするのは楽しい」とは正の相関 ($r=.18, p<.01$)
- 生徒は、取組前よりもいじめ被害に対処する方策をより多く知っている、取組後報告
- 教師は、取組前よりも「反いじめ」授業の提供により強い自信を、取組後報告

Results

- Students level of self reported victimization (Q. f) declined across the 3 years from 17.1% to 2.7% of students reporting they have been victimized 'once a week or more'
- Well-being measures for students improved pre and post intervention in each year
- 'enjoying being with friends' and low levels of victimization were positively correlated ($r=.18, p<.01$)
- Students report they know more strategies for coping with victimization pre and post intervention in each year
- The teachers report greater confidence in delivering anti-bullying lessons pre and post intervention in each year

スライド89

では、ここからどんな結論が得られるでしょうか。(スライド89参照)生徒が被害を受ける度合いは、3年の間に大幅に減少しました。教師は授業の仕方がうまくなってきました。つまり、教師は自分が何をしてきたか考え続ける、あるいは、自分のプロセスを振り返って変わり続けることが重要だということがわかりました。2014年には、学級のディスカッションに生徒をもっと巻き込むことを考えました。2015年には、授業提供の一環として教師の更なる専門性研修を考えました。そこで、ここから得られる結論は、あなた方のような教師は、学級のいじめの度合いを減少させる能力が大いにあるということです。

研究5:聞き取り調査 Study 5: structured interviews

校長とスクールカウンセラー
対象の半構造的インタビュー

Semi structured interviews with
Principals & School Counsellors

- 南オーストラリア州の7校
(田園地帯、郊外、都市部)
- 7 South Australian schools
(rural, urban and metropolitan)
- 総在籍生徒数は6000名程
- Total 6000 students
- 6人の校長と3人のスクー
ルカウンセラーが対象
- 6 Principals and 3 school
counsellors

「反いじめ」と「健やかさ」
のプログラムの履行に対する
阻害要因と促進要因について
の聞き取り

Interview questions focussed
on the barriers and facilitators
to the implementation of anti-
bullying & wellbeing programs

スライド90

次に私たちは、オーストラリアの七つの学校の校長とスクールカウンセラーに構造的インタビューを行いました。(スライド90参照) 6人の校長と3人のスクールカウンセラーが対象でした。そして、学校における「反いじめ」と「健やかさ」のプログラム履行に対する阻害要因と促進要因は何かについて調べました。

研究5:聞き取り結果 Study 5: results of interviews

「健やかさ」のための学校プログラムの履行に関する研究の知見

- 履行に対する障害要因
 - 過密な教育課程
 - 専門的資質の向上不足
 - 関係者の確信

- 履行に対する促進要因
 - 柔軟なリーダーシップ
 - プログラムの正しい履行
（「用法に従った薬の服用」）
に対する教師の忠誠心

Findings from the Study of Implementing School Programs into Well-being

- Barriers to implementing programs
 - crowded curriculum
 - lack of professional development
 - staff confidence

- Facilitators to implementing programs
 - Transformative leadership
 - Adherence by teachers to the 'pill & dose' of the program

スライド91

このような詳細なインタビューからわかったことは、ある程度の障害があるということです。（スライド91参照）それは、学校は非常に忙しく過密であるという点。教師は自分の専門的資質をもっと向上させなければならないと言っていた点。そして、中には「反いじめ」と「健やかさ」のプログラムを開発できるという自信がもてないと言っている教師がいた点です。プログラムを機能させるのは、学校内の強固なリーダーシップと「用法に従った薬の服用」に対する教師の忠誠心でした。それは、利用するプログラムの中で教えることと提供する授業の数ということです。これらが、プログラムの履行を促進したり妨げたりする重大な要因でした。

研究4&5:ここまでの結論 Study 4&5: conclusion

- オーストラリアの学校はいじめを減らそうとしている。
- オーストラリアの学校は生徒の「健やかさ」を改善しようとしている
- 3年間にわたる取組は、いじめを減らすことと生徒の「健やかさ」の実現は、相補的であることを示している
- 強いリーダーシップと教師の質の向上が求められている
- Australian schools aim to reduce bullying
- Australian schools aim to improve student well-being
- A 3 year Australian trial showed that reducing bullying and improving student well-being are complementary processes
- To achieve this strong leadership and professional development of teachers are required

92

スライド92

結論として、オーストラリアの学校は、日本と同様にいじめの度合いを減少させようとしています。(スライド92参照) 私たちはまた、「健やかさ」を改善したいと思っています。3年間のオーストラリアの試行は、学校はいじめの度合いを減少させるための強いリーダーシップと支援があれば、教師には大いにその能力があるということを示しました。また、それこそ私たちが必要としているものです。つまり、強いリーダーシップと優れた専門性研修です。

全体の結論 overall conclusion

- 反いじめのプログラムの履行は、複雑で忙しい学校や学級にとっても、やりがいのある課題である。
- オーストラリアの研究の知見
 - # いじめ被害は減らせる
 - # 学校満足度は「健やかさ」にとって重要な要因である
 - # いじめの被害者は「健やかさ」度が弱い
 - # 学校のリーダーシップはプログラムの履行率を高める
 - # 「思考-実行-再考」は、プログラムの履行を成功させる上で、重要である。
- Implementing anti-bullying well-being programs is a challenging task in the complex, busy world of schools and classrooms
- Australian Research shows:
 - # Victimization can be reduced
 - # school satisfaction is important to well-being
 - # bullied students are languishing in well-being
 - # school leadership enhances program implementation
 - # teacher reflection using 'think-do-review' is important to successful program implementation

93

スライド93

オーストラリアの研究は、先生が学校のいじめ被害を削減できること、しかし、いじめられている生徒は「健やかさ」が衰退していること、学校のリーダーシップはプログラムの履行を改善すること、そして、反いじめプログラムを成功させるためには、「思考-実行-再考」のプロセスが本当に大切であることを示しています。(スライド93参照)

ありがとうございました。

濱 (司会)

御講演いただきました、フィリップ・スリー教授、バーバラ・スピアーズ研究主任、グレース・スクシピエッツ講師、中野研究官、ありがとうございました。

第3部



パネルディスカッション
～いじめを生まない学校づくりの可能性～

濱 (司会)

それでは、第3部パネルディスカッションを開始いたします。最初に、登壇者の皆様を御紹介させていただきます。まず、第2部で御登壇いただきました、フィリップ・スリー教授です。続きまして、第1部で御登壇いただきました、アントワネット・ヘツラー教授です。この後、指定討論を行っていただきます、アメリカ全国学校風土センターの、ジョナサン・コーエン所長です。最後に、国立教育政策研究所の滝充総括研究官でございます。それでは、ここからの進行は滝総括研究官にお願いしたいと思います。よろしくお願いいたします。

滝 充 (国立教育政策研究所 総括研究官)

はい、では早速第3部始めたいと思いますけれども、冒頭でも申し上げたとおり、最初に、ジョナサン・コーエンさんの方に第1部、第2部の流れを簡単にかいつまんでいただきながら、アメリカの研究の成果というものを報告いただきたいと思います。では、お願いします。

ジョナサン・コーエン (アメリカ全国学校風土センター 所長)

ありがとうございます。まずは、このシンポジウムにお招きいただいたことを滝さん、研究所と省の皆さまにお礼申し上げます。

目標は、いつも理解あるいは誤解によって形成されます。そして、その目標が行動の原動力となります。目標を持ったとき、どういった改善の方策か、どういった取組か、目標を実現するために用いるのはどういった教育的手法かについて、望むべくは明確な意図をもって私たちは考えます。次に、その目標を実現するためにその方策はどの程度役に立ったか測定します。測定結果が私たちの理解と目標を再形成します。それが、問題解決サイクルです。

先ほど、日本、オーストラリアそしてスウェーデンにおけるいじめは、どの程度同じ形で、あるいは異なる形で現れるかを学びました。注目したいのは、「何が役立つのか」そして「いじめを防ぎ、学校教育制度はもちろん個々の生徒の建設的な発展をも支援するために、教師や学校として私たちは何ができるか」ということです。

過去の学びとトレンド Past learning and trends

過去からの学びとトレンド

- タイプ分け：国際的な潮流
- いじめ：個人的？あるいは社会的？な行為（引用1）
- 以下に記したようなこれまでのいじめ防止の取組は、わずかな効果のみ（引用2）
 - ✓ 短期的で、ばらばらの取組
 - ✓ 全くのトップダウンで指導者がリードする取組
 - ✓ もっぱら「問題」に焦点をあてた取組
 - ✓ 知識を教えるだけの取組

Past learning and trends

- Typology: International trends
- Bullying: An individual and/or a social process? Citation #1
- The following past bully prevention efforts have had minimal impact: Citation #2
 - ✓ Short term, fragmented efforts;
 - ✓ Purely "top down" educator led efforts;
 - ✓ Primary focus on 'problems'
 - ✓ Instructional interventions alone.

94

スライド94

そのほかにも、重要な理解が幾つかあります。（スライド94参照）この25年の間に、いじめは個人の行為にすぎないという考えから、いじめは社会的プロセスであると認識する方向への転換が見られました。つまり、この20年間で、意地悪やいじめ行動は単なる個人の行為ではなく、社会的プロセスでもあるということが分かりました。常にそのいじめの目撃者、つまり、他の生徒、教師、あるいは学校の食堂の人や子供たちを取り巻く大人などですが、彼らは意識的に又は気付かずに、どんな目撃者になるか決断を下しています。それは、消極的に又は積極的にいじめに加担する傍観者になるのか、それとも、行動を起こす人あるいは社会的責任を果たす人になるのかということです。行動を起こす人は、誰かを傷つけている人や傷つけられている人を見ると何とかしようとして努力し、最もいい意味で「取るべき行動は何か」について考えます。私が働いている非常に多くのアメリカの学校では、社会通念が人々に、大丈夫、傍観者になるのは普通だと感じさせています。それが、いじめ－被害者－傍観者の振る舞いを長期化させているのです。

ここ15年ほどの間に浮上したもう一つの基本的に重要な理解がありますが、それは、卑劣さや意地悪あるいはいじめをする人を避難しても無駄だということです。非難や罰は、短期的には行動を抑制しますが、長期的には恨みを生み出す傾向があり、事態を悪化させます。

また、ここ数十年で、いじめ－被害者－傍観者の振る舞いを防ぐために役に立つことと役に立たないことについて非常に多くを学びました。短期的でばらばらのいじめ防止の取組は失敗するということが分かったのです。また、「トップダウン方式」（例えば、校長が教師や生徒に「こうなさい」と言う）のいじめ防止の取組も機能しない傾向があるということが分かりました。

全体的な学校改革の取組やリスク防止策に効果があったことを示す実証研究が増えてきています。それには、いじめ防止の取組も含まれていますが、そういった取組は、教師、生徒及び保護者が共に学んで努力する根本的な共同作業を校長が動かすことを土台とする必要があります。

もう一つの重要な理解は、知識を教えることによる改善の取組は、それだけでは最低限の効果しかないということです。しかし、知識を教えることによる改善の取組を学校全体の取組に結びつけて連動させれば、得るものはずっと大きくなります。

以上は、いじめ防止研究から浮かび上がってきた幾つかの理解です。こうした理解の性格ついて考えるために、日本、オーストラリアそしてスウェーデンのいじめ防止の取組について、今お聞きしたことを検討したいと思います。

第2部から学ぶこと Learning from Japan & Australia

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • 日本とオーストラリアのいじめ防止の取組から学ぶこと | <p>Learning from Japanese & Australian Bully Prevention Efforts</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • 改善モデル、戦略、（成果の）測定基準 | <ul style="list-style-type: none"> • Improvement models, strategies, and metrics |
| <ul style="list-style-type: none"> • 日本 <ul style="list-style-type: none"> ✓ 連携して改善を進める共同体（指導案の伝統） ✓ 学級：雰囲気、指導、生徒同士の関係を改善する働きかけ ✓ 学校生活の改善 | <ul style="list-style-type: none"> • Japan: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Network Improvement Communities (Lesson Plans) ✓ Classroom: climate; instruction; working to improve student-to-student relationships ✓ Improving school life |

95

スライド95

私たちは、日本で、重要な取組として教師が互いに学び合うコミュニティ作りについて学びました。25年前に初めて日本の指導案について学んだとき、私は非常に感銘を受け、システムの構築方法と互いから学び合う教師を支援する方法を大変高く評価しました。（スライド95参照）今回の日本訪問で、見たところ、日本の指導案は今も健在ですが、少なくなっていることが分かりました。しかし、明らかにこれは、先ほど聞いた建設的な成果につながったものの一つだと思われます。また、一部の研究対象校の教師が生徒の対話や二人が組になって行う共有作業に充てる時間をどのようにして増やしたか伺いました。これは、教師が一方向的に話すだけでなく、互いに話し合っているという気持ちを生徒に強く持たせる傾向があります。

第2部から学ぶこと Learning from Japan & Australia

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • 日本とオーストラリアのいじめ防止の取組から学ぶこと(続き) | <ul style="list-style-type: none"> Learning from Japanese & Australian Bully Prevention Efforts(cont.) |
| <ul style="list-style-type: none"> • 改善モデル、戦略、強調されるポイント | <ul style="list-style-type: none"> • Improvement models, strategies, and metrics |
| <ul style="list-style-type: none"> • オーストラリア <ul style="list-style-type: none"> ✓モデル：「すこやかさ」に焦点化 ✓学級：カリキュラムと、それと関連した専門性の向上 | <ul style="list-style-type: none"> • Australia: <ul style="list-style-type: none"> ✓Model: A focus on well-being ✓Classroom: curriculum and related PD |

96

スライド96

オーストラリアでは、多くの様々な変動する要素と様々な取組があるということが分かりました。(スライド96参照) オーストラリアのいじめ防止の取組を性格付けている基本的理解の一つは、その焦点となっているのが、何よりもまず前向きなものであることだと思います。それは、「健やかさ」の推進、あるいは、アメリカで社会性と情動の学習プログラムと呼ばれているものです。また、全体を通じて、新たな体系化を行う意味と改善目標が教師の内省を支援していることが分かりました。自分が何をしているか教師が考えること、自分の考え方を考えること、そして継続して成人学習者になることです。さらに、私はフィリップ・スリー教授のお話で、生徒が「共学習者」と「共リーダー」になれるようにすることが目標であり、プロセスの有意義な部分だったことが分かりました。時間の関係で先ほどフィリップさんはおっしゃらなかったのですが、生徒がカリキュラムと一緒に作りました。生徒がDVD製作に参加し、生徒と教師が協力することを私は「世代間リーダーシップの取組」と言っていますが、地元の教育政策を見直して、自治体の政策担当責任者に提案したということです。私たち自身のいじめ防止と学校風土改善の取組においては、学校及び研究リーダーからばかりでなく世界中から、生徒の「声」が生かせるようにすることと、学校改善といじめ防止の世代間取組が根本的に重要だということがますます明らかになってきています。

スウェーデンについては、学校レベルで実施したことを完全には理解していません。当然、どんな場合もそうであるように、ばらつきは極めて大きいことでしょう。しかし、非常に興味深かったのは、卑劣さ、意地悪、いじめ、そしていやがらせにつながる行為と、こうした問題にどのように取り組もうとしたのかに関して、スウェーデンの教育者と政策立案者の理解が数十年の間に進化していることです。最初に力を入れたのはいじめ防止でしたが、スウェーデンの私のような研究者や教育指導者は、この「いじめ」という言葉が必ずしもふさわしいものではないということに気付いたようです。アメ

リカでは、教師が「これはいじめだろうか、いじめではないのだろうか」と混乱することもしばしばです。その結果、私は、「卑劣さ、意地悪あるいはいじめの行動」という言い方をよくします。というのは、誰かが卑劣又は意地悪に振る舞えば、ほぼ全ての人がそれとわかるからです。スウェーデンでは、現在「いやがらせ」と呼ばれている容認できない行為はどのようなものかについて、より広い定義に注目する一連のステップをたどっていることがわかりました。そして、今、スウェーデンで、もし生徒がいやがらせを受けたと言ってきたなら、学校と地域の指導者が法的に調査することになっているようです。そして、アントワネットさんが、「スウェーデンは行き過ぎたか」という大変興味深い疑問を投げかけました。

この10年間、アメリカで、また世界中でもますます注目されてきているのが、「効果的な学校改善の取組は何か」ということです。これまで私たちは、効果的なカリキュラムは何かということにかなり力を入れてきました。明らかな良い影響があるのかどうか知るために、既存のカリキュラム調べたものでした。しかし、そうした調査は研究室のような環境で行われるのが普通でした。そして、「根拠に基づく」こうしたカリキュラムは余り有効でない、あるいは、研究室のような状況よりはるかに「混乱がある」のが特徴の学校で忠実に履行するのは非常に難しいということが再三分かったのです。こうして、しだいに「実行科学」と呼ばれるようになったもの又は「現実的な」授業で大幅な学校改善を実際に発展させるものが生まれました。

いじめ防止の効果再考 bully prevention efforts

実行科学からの教訓：いじめ防止の効果再考(引用3)

- 重要なことは、
- ◆ 「村中」総出でー「トップダウン」だけでなく「ボトムアップ」も
- ◆ 理想としては共同/協働で設定された、肯定的な目標に焦点化し(例：健やかさ)、
- ◆ (1)取組/モデル、(2)過程/忠実な実施：目標と改善策、成果の測定方法[過程と成果]について明確にし、
- ◆ 改善の取組を調整すること

Lessons learned from Implementation Science: Rethinking bully prevention efforts Citation #3

- *On the importance of.*
- ❖ Mobilizing the “whole village” – “bottom up” as well as “top down”
- ❖ Focusing on positive goals (e.g. well-being) that are – ideally – developed a shared/collaborative manner
- ❖ Being clear about (i) the intervention/model and (ii) process/fidelity: Delineating goals, improvement and measurement strategies (process and outcomes)
- ❖ Coordinating improvement efforts

スライド97

実行科学から分かった重要なこと、つまり、効果的な学校改善プロセスを明らかにして支えてくれるものが幾つかあります。(スライド97参照) まず、効果的な学校改善の取組は、「ボトムアップ」であると同時に「トップダウン」でなければなりません。校長又は学校の教育指導者は、常に「船長」であるとしても、生徒や保護者に学校改善の取組の「共学者」や「共リーダー」として向き合うことが何よりもまず大切です。

次に、オーストラリアと日本の皆さんから聞いたように、実際にリスク防止と改善の取組の効果を出すには、個人だけでなく学校全体の前向きな目標（例えば、学習に関して、更なる安全、支援が得られる環境、魅力的、そして健全な雰囲気）にもまず注目することが大切です。問題にばかりに注目すると、そうしたプログラムの効果が増すどころか減少します。

最後に、実行科学とは当たり前の物事を確認することです（しかし、少なくともアメリカではなかなか実践されていません）。私たちは、教育、リスク防止、そして精神面の健康増進活動を連動するよう意図的に取り組む必要があります。アメリカの学校では、毎年10から25の新しい取組が進行するのが普通です。そして、こうした取組の多くに重複があるとしても、概して「左手」は「右手」が何をやっているか分かっていません。教育、リスク防止、そして、健康増進の取組を連動させておらず、改善プロセスを台無しにしています。

学校へ行った際に、私はよく、各部門、リスク防止プログラム、そして、精神衛生プログラムの責任者に集まってもらい、(i) 何をやっているか、(ii) それをどんなふうに進めているか、そして重要なのは、(iii) どんな言葉遣いをしているかを集約します。お互いの努力を認識して補強し合う方法を考えている人をサポートするためです。また、こうしたプログラムの責任者が共通の言葉遣いができるよう考慮し、手を貸しています。子供たちの学び方の一つに「まねをする」というものがありま

す。彼らは、私たち大人が使う言葉を使います。私たちが使う言葉は、私たちの考え方を表しています。そして、私たちの考え方がそのまま行動となって私たちを動かすわけです。そこで、事は簡単で、教育者、リスク防止専門家、そして精神面の健康増進専門家を学校に集め、それぞれ何をやっているかを把握します。また、共通の言葉を使うことは、連携に役立つ有効な調整手段になるはずです。

学校風土の改善 School Climate Reform

いじめ防止の効果再考：学
校風土改善 (引用4)

- 学校風土：生徒・保護者・教職員の体験の様式と、表に映し出された規範・目標・価値観・関係性・教授と学習の過程と、組織的な構造に基づいた、学校の質や性質
- 効果的な学校風土改善のプロセス：意図的、戦略的で、データに基づき、皆に平等に知らされた学習の過程と、継続的な学校改善の過程

Rethinking bully prevention efforts:
School Climate Reform Citation #4

- ***School climate: the quality and character of school life based on patterns of student, parents and school personnel experiences, reflecting norms, goals, values, relationships, teaching & learning practices, and organizational structure.***
- ***An effective school climate improvement process: An intentional, strategic, data driven, democratically informed process of learning and a continual process of school improvement***

スライド98

学校風土とは、学校生活の質と特徴をいいます。(スライド98参照) 生徒、保護者、そして教職員のこれまでの経験様式が土台になっていますが、社会規範、私たちの目標、価値観、人間関係様式、組織的構造の中での学習実践が反映されています。つまりそれは、生徒の学習及び学校生活の認知的側面と同時に、市民としての社会的、情緒的側面全てになります。

学校風土の改善プロセスは、8年前に全国学校風土評議会が策定した学校風土基準 (<http://www.schoolclimate.org/climate/standards.php>) に沿って進められます。学校風土の改善プロセスの一例を挙げると、学校指導者が主導して、生徒、保護者、そして同僚と次の三つの本質的質問について対話を始めます。一つ目は「どんな学校になってほしいですか」というものです。これは、基本的目標の形成であり、その通りになるということです。二つ目の質問は、「私たちの実際の強み、弱み、そして欠けているものは何ですか」というものです。アメリカ、そして世界中で増えていますが、これについては、生徒、保護者、そして教育者に、安全、人間関係、指導と学習、そして環境に関して尋ねる調査で答えを得ます。どの学校でももちろんたくさんの強みや弱みが挙げられます。そして、生徒と保護者並びに教育者への三つ目、最後の質問は、「共有ビジョン又は目標がある一方で、現状はどういった目標が私たちにとってもっとも意味をなしますか」というものです。ある意味、どんな特別な目標でもそれは問題ではありません。それが学校とコミュニティが焦点を絞ったものであり、生徒、保護者、そして教職員全てが協力すると同意したものであるということが重要なのです。

アメリカの学校風土調査で共通して現れる結果の一つは、保護者や教職員が、生徒は学校が「やや」安全でないと感じていると思うと答えている点です。経済的に恵まれない学校コミュニティでは、大人たちが、生徒は学校が「あまり」安全でないと感じていると答えている場合もあります。しかし、私たちが調査したどの学校コミュニティでも実際は、地域やSESにかかわらず、生徒

は学校が「全く」安全でないと感じていると答えています。「もっと掘り下げて」みると、学校が全く安全でないという気持ちを報告した生徒は、まん延したいじめ-被害者-傍観者の振る舞いと常に関わりがあります。大抵、教育者と保護者はそれがどれほど広がっているのか、また、いじめ-被害者-傍観者の振る舞いが学校でどれほど悪影響を与えているか、単に知らないのです。

概して、学校改善調査と、特に効果的ないじめ防止策の発見は、学校指導者が学校全体の指導と関わりを検討するために重要な一連の包括的改善目標の存在を示唆します。

改善の目標：全対に関わる Improvement Systemic

向社会的な学習の目標：全体に関わるもの(引用5)

- 学区の施策改革
- リーダー性の開発：生徒と教育者
- 成功を判定するための指標/測定基準
- 成人の学習
- 行動の規則/ルール
- 向社会的な教育：明示的で価値づけられた学校全体/共同体の目標

Prosocial Improvement Goals: Systemic Citation #5

- *District Policy Reform*
- *Leadership Development: Students and Educators*
- *Indicators/metrics of success*
- *Adult learning*
- *Codes of conduct/Rules*
- *Prosocial Education: An explicit and valued schoolwide/community goal*

99

スライド99

向社会的教育を全体として支援する学校全体の改善目標と、効果的ないじめ防止の取組には、次のようなものがあります。(スライド99参照)

- ✓ **教育者を支援することと、生徒のリーダー性開発。**近年、世界中の教育者は、「権利」を認識する力と学力向上目標（読解力、算数、理科）に焦点を合わせる傾向があります。教育者は、社会的、情緒的、そして市民としての指導並びに、安全で支援がある魅力的で健全な学習の雰囲気をサポートする学級及び学校全体の改善の取組を学ぶ継続的な機会を持つ必要があります。有意義な世代間学校改善の取組を支援する青少年のリーダー性開発は、効果的ないじめ-被害者-傍観者防止と安全で健全な学習雰囲気づくりに欠かせない基盤です。
- ✓ **成功を判定するための指標：**学校が用いる判断基準は、全体を網羅する説得力あるファクターです。よく言われてきたように、「指標とは、何を重視するか」です。学校が含めるSELと学校風土の範囲が測定基準を特徴付けますが、それが学業及び行動の測定基準となっている限り、私たちは、向社会的又は「子供の総合的」教育を支持しています。
- ✓ **方針：**方針が実践を具体化します。現在、効果的な規律、いじめ防止、そして学習条件に関する特別な調査がありますが、それは、政策担当責任者が地元の教育方針として受け入れ、かつ組み込むことを検討するために必要としているものです。
- ✓ **成人の学習：**歴史的にアメリカの教育者は、成人あるいは教育者の継続的な学習の重要性を低く見てきました。実は、日本はこの分野で国際的に先を行っており、学習計画や教育者が互いに学び合うプロセスを推進しています。

- ✓ **行動の規則**：一般的に学校指導者は生徒にどう行動するか伝えます。研究によると、生徒及び保護者が学校のルールや行動の規則開発に「発言権」がある場合、ふさわしい行動が増強されます。
- ✓ **価値付けられた目標としての向社会的な教育**。現在、世界中の生徒は、ほとんどが「実際に重視される」のは、読解力、算数、そして理科の点数だと理解しています。向社会的な教育（SELと人格教育）が明示的で価値付けられた目標であるならば、効果的ないじめ防止の取組を支援することは、もう一つの学校全体の目標です。

改善目的：学習指導関連

Improvement Instructional

向社会的な学習の目標：学習指導関連 (引用5)

Prosocial Improvement Goals: Instructional Citation #5

- 有益なお手本や生き方の参考例であること
- 学級のマネジメント：支持的な学習（処罰ではなく）
- 教育学的な戦略
- カリキュラム：(1)エヴィデンス(科学的な根拠)に基づき、(2)カリキュラム開発の「逆さデザインモデル(身につけさせたい力を決めてから指導法を導く)」を活用した

- *Being a helpful role model/living example*
- *Classroom management: Supporting learning (rather than punishment)*
- *Pedagogic strategies*
- *Curriculum: (i) evidence based and (ii) with the utilization of a backwards design model of curriculum development*

100

スライド100

向社会的教育を全体として支援する指導上の改善目標と、効果のないじめ防止の取組には、次のようなものがあります。(スライド100参照)

- ✓ 「**生きた見本**」になること又はお手本。私たちは皆、生徒（そして子供たち）が、私たちの言うことはもちろん、どう行動するかにも注目しているのを知っています。それは、どんなお手本なのか、また、あらゆる「瞬間」をどのように「教えやすい瞬間」として活用できるか検討する機会を教育者が持ったとき、私たちは効果的な向社会的な教育と学習を前進させることになります。
- ✓ **学級のマネジメント**。教育に関する非常に多くの部門が、基本的な規律実践として罰することに重点を置いています。不適切な行為に対する結果は確かに必要かもしれませんが、ですが、教師が管理及び規律の実践を重視する場合、つまり、何よりもまず学習を重視する場合、私たちは、生徒のやる気と共同学習を育てています。
- ✓ **教育学**。向社会的な指導を推進し、意味を持った貢献になるような本物の機会（例えば、共同学習、学級会議、合意形成、問題解決や調停、サービスラーニング、共感力の構築、チーム作り、そして道徳的ジレンマの議論）が持てる個々となつながらある体験を提供する教育学の活用。
- ✓ **カリキュラム開発の向社会的教育のデザインモデル活用**。それは、意識、向社会的目標の思慮深く戦略的な植付け、評価、そして既存の学習カリキュラムの中に入れる課題、生徒中心の学習を重視することをサポートしています。さらに、科学的な根拠に基づく多くの向社会的カリキュラムがあります。それは、開発、評価が行われ、履行することができます。

改善目的：生徒指導面

Improvement: Relational

向社会的な学習の目標：生徒指導関連 (引用5)

Prosocial Improvement Goals: Relational Citation #5

最初にR：関係性、関係性、そして関係性

The first R: Relationships, relationships and relationships

➤安全で支持的でつながった関係

➤Promoting safe, supportive & connected relationships

➤危機にある子供を(確実に)認知することの保障：教師、保護者、精神衛生の専門家が、ともに学び、ともに仕事をする

➤Insuring that we recognize students who are risk: Educators, parents and mental health professionals learning and working together

101

スライド101

向社会的教育を全体として支援する関係性完全目標と、効果的ないじめ防止の取組には、次のようなものがあります。(スライド101参照)

- ✓ 教職員は全て、有意義な生徒－教師関係を促進し、学校生活と学習における生徒の安心（身体的、情緒的、そして知的に）、支援、つながり、そして積極的関与を高める専門性開発機会を活用しなければなりません。
- ✓ 指導担当者とカリキュラム専門家は全て、幼児教育全体を強化する専門性開発機会を活用しなければなりません。担当者は、指導実践が厳しく魅力的で文化的に敏感であり、全生徒に彼らの学習とコミュニティに貢献できる有意義な機会が提供できるようにするため、それらの向上を継続的に追求しなければなりません。

持続可能性をサポート Supporting Sustainability

持続可能性をサポートすること (引用6)

- 専門性を学ぶ共同体／つながりの中で改善を行う共同体が、学校全体の、学習指導と生徒指導の目標、改善策、そして「教訓」を皆で共有することを、サポートすること
- リーダー性の開発
- 学区レベルの政策改革

Supporting Sustainability Citation #6

- Supporting Professional Learning Communities/Network Improvement Communities sharing schoolwide, instructional & relational goals and improvement strategies and “lessons learned”
- Leadership development
- District level policy reform

102

スライド102

課題：教訓 Challenges: Lessons learned

以下から学ぶべきこと：

オーストラリア

- 過密なカリキュラム
- 専門性の開発の欠如
- スタッフの確信

アメリカの調査 (引用7)

- 強い関心／感謝
- 強いニーズ：概念的な、評価基準、施策、工程表、リーダー性の開発
- 「自分のものにする」

Lesson learned from:

Australian:

- crowded curriculum
- lack of PD
- staff confidence

U.S. survey: Citation #7

- Great interest/appreciation
- Great need: Conceptual, metrics, policy, road maps and leadership development
- “buy in”

103

スライド103

| 次の段階 | Next Steps |
|---|--|
| <p>以下に挙げることの、基礎的な重要性</p> <ul style="list-style-type: none"> • つながりの中で改善を行う共同体：互いの成功や困難、失敗から学ぶこと • モデル、目標、改善策、評価基準について、明示的かつ明確であること • 若者が、いじめ防止や学校風土改善の取組の中で共学習者、共リーダーとなるよう、惹き付けること | <p>On the foundational importance of:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Network Improvement Communities: Learning from each others successes, challenges and failures • Being explicit and clear about our model, goals, improvement strategies and metrics • Engaging youth to be co-learners and co-leaders in our bully prevention and school climate improvement efforts |

104

スライド104

学校指導者が、直ちにこれらの目標全てに重点を置くことができないことはよくわかっています。(スライド102～105参照) 学校指導者は、どれが「今」重点を置くべきもっとも重要な目標かを戦略的に検討する必要があります。研究は、たとえ「トップダウン」のリーダーシップ（例えば、校長が一方的に決めてほかの人に何をするか伝えること）が短期的にはやりやすいとしても、長期的には、生徒、保護者、そして教職員の「声」を意思決定プロセスで受け入れることが大いに役立つと示唆しています。実際に学校改善研究では、学校全体の指導あるいは関係性改善目標と、「今」利用している関連する改善戦略について、学校指導者は透明かつ明確であるという考え方を強く支持しています。全般的な学校改善と特にいじめ防止の取組は、継続中の繰り返すプロセスです。

最後になりますが、「卑劣さや意地悪、あるいはいじめの行動を防ぐために何ができるのか」という疑問に対する答えは決して一つではありません。卑劣さ、冷たさ、そしていじめの行動があらゆる人間の歴史を特徴付けてきました。様々な理由で国が、そして個人がいじめを行います。このような種類の行動（本能による生き残りに直接つながっている）には生物学的根拠があると思っていますが、同時に、子供そして大人も、何が卑劣さや意地悪、あるいはいじめの行動を引き起こすのかを知ることにはできるし、知る必要があると思っています。そして、このような態度を市民の立場でどう扱うかを学ぶこともできます。最後に当たり、皆さんのいじめ防止策について、どうすれば同僚ともっと話し合えるかについて考えるようお勧めします。より安全でもっと支援がある魅力的で健全な学習の雰囲気を作るために、いじめを防ぐだけでなく、精神面の健康を促進する改善戦略はどう活用できるか、また、どう活用したいのでしょうか。ありがとうございます。

References

- Citation #1:** American Educational Research Association (2013). *Prevention of bullying in schools, colleges, and universities: Research report and recommendations*. Washington, DC: American Educational Research Association; National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2016). *Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice*. Washington, DC: The National Academies Press. doi: 10.17226/23482.
- Citation #2:** Cohen, J., Espelage, D., Twemlow, S.W, Berkowitz, M.W. & Comer, J.P. (2015). Rethinking effective bully and violence prevention effects: Promoting healthy school climates, positive youth development, and preventing bully-victim-bystander behavior. *International Journal of Violence and Schools*, 15, pages 2-40. . Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice. Washington, DC: The National Academies Press. doi: 10.17226/23482.
- Citation #3:** Blase, K., van Dyke, M., & Fixsen, D. (2013). *Implementation drivers: Assessing best practices*. Adapted with permission by The State Implementation & Scaling - up of Evidence - based Practices Center (SISEP). Based on the work of The National Implementation Research Network (NIRN) Frank Porter Graham Child Development Institute, University of North Carolina Chapel Hill. Available at: <http://implementation.fpg.unc.edu/resources/implementation-drivers-assessing-best-practices>; Bryk, A. S., Gomez, L.M, Grunow, A.J, & LeMahieu (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press; Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu & Easton (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press; Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231). Available on: <http://nirn.fmhi.usf.edu>; Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Centre for Strategic Education Seminar Series Paper No. 204, May (Available on: www.michaelfullan.ca/home_articles/SeminarPaper204.pdf);
- Citation #4:** American Educational Research Association (2013). *Prevention of bullying in schools, colleges, and universities: Research report and recommendations*. Washington, DC: : Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, Vol. 76, No. 2, Summer, pg 201-237. (www.hepg.org/her/abstract/8); National School Climate Council (2009). *National School Climate Standards: Benchmarks to promote effective teaching, learning and comprehensive school improvement*. National School Climate Center (www.schoolclimate.org/climate/standards.php); National School Climate Council (2015). *School Climate and Prosocial Educational Improvement: Essential Goals and Processes that Support Student Success for All*, *Teachers College Record*, May 2015
- Citation #5:** National School Climate Council (2015). *School Climate and Prosocial Educational Improvement: Essential Goals and Processes that Support Student Success for All*, *Teachers College Record*, May 2015
- Citation #6:** Bryk, A. S., Gomez, L.M, Grunow, A.J, & LeMahieu (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press; Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231). Available on: <http://nirn.fmhi.usf.edu>.

スライド105

ここまでの発表を受けて in response to presentations to here

・大きく広がった議論を収束させるために、なおも残るであろう、みなさんの疑問に対して答える形で議論を進めてみたい。

To converge those broader discussion, I will pick up the questions that it seems you still have.

Q 「いじめを生まない」とか「学校作り」といった話よりも、いかにいじめを見つけるか、解消するか、が大事なのではないか。

Q How to find bullying and solve it is more important than proactive way or promoting school climate?

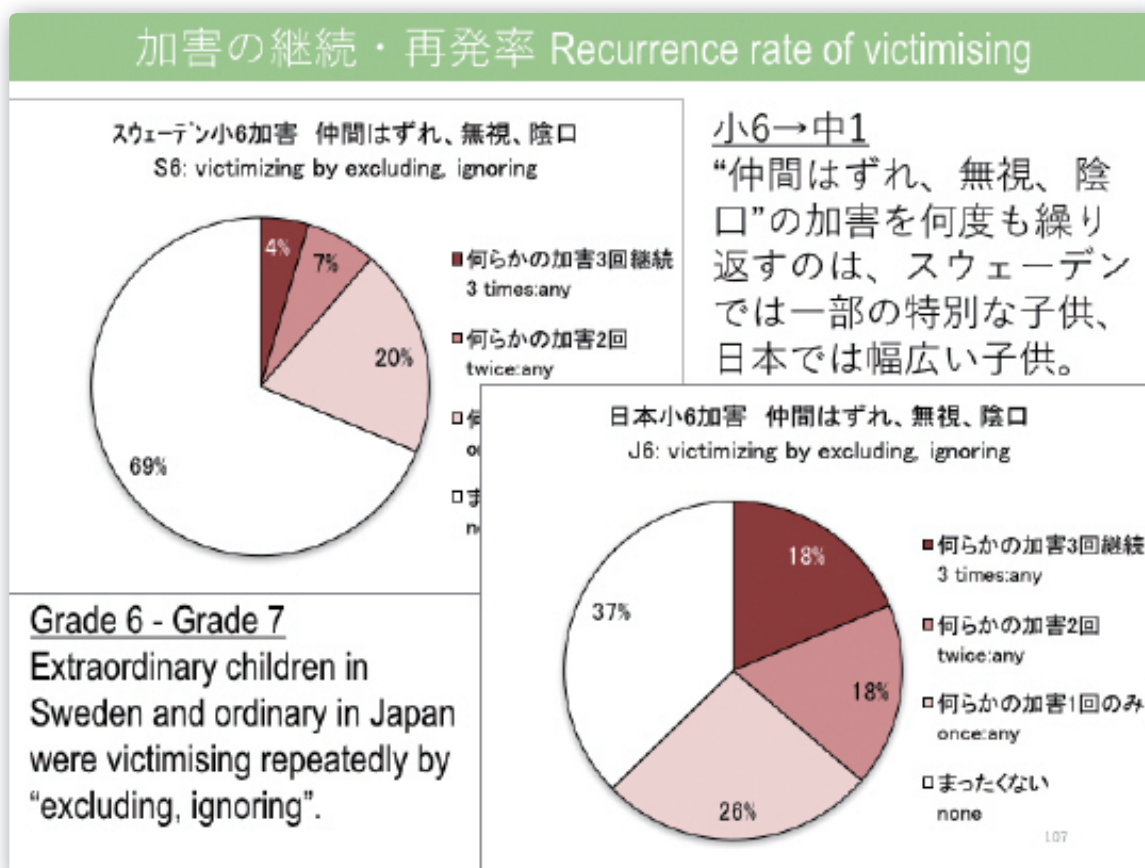
106

スライド106

滝 充 (国立教育政策研究所 総括研究官)

では、ここから、この4人のメンバーでパネルディスカッションにいきたいと思っているのですが、皆さん、今のお気持ちというか感想というか、どうなんでしょうか。私の頭の中では第1部からの議論がうまく重なるようにということで、発表者を選ばせていただいているのですが、皆さんにはそのように受け止めていただけていないのではないかと、若干心配なのです。つまり、かなり幅広い情報を様々な角度で取り上げていただいているので、一体どれを学んで持ち帰ればいいのかと迷っていらっしゃるのではないかと。もし、皆さんが、例えば、今日の第1部なり、第2部なり、あるいは第3部なりで「こんな良い情報を得た」と思って喜んでいただければ心配ないのですが、情報過多で皆さんちょっと満腹で、これからのパネルディスカッションは別腹というわけにはいかないかと、大丈夫かなと心配しています。

普通、パネルディスカッションと言うと、ここから更に発展し、更に広げていく、より新しい知見を求める、というのが狙いとしてあることが割と多いのですが、これまでの発表で既に広げていただいているので、それがどういうところに収束するのか、皆さんの情報過多になった頭の中を消化不良状態にならないように、消化できるような方向で少し私の方でコントロールしようかなと思っています。(スライド106参照)



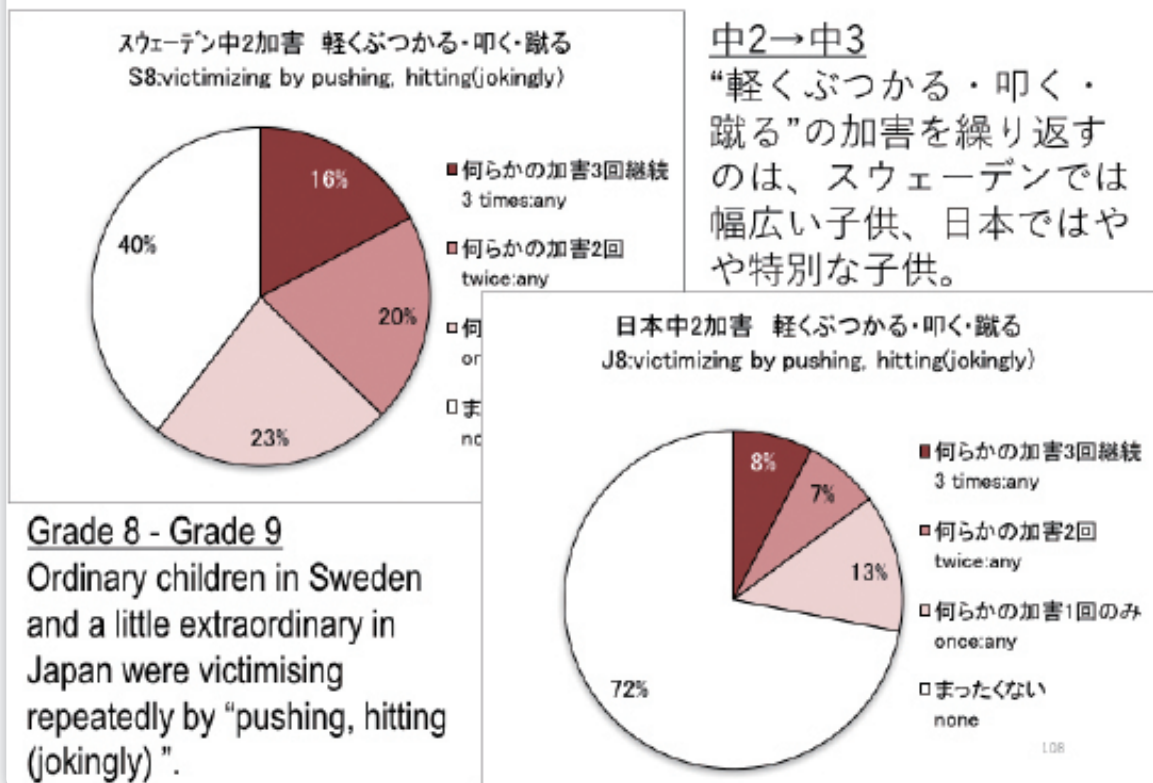
スライド107

実は、皆さん方の中で、こんな疑問を持ってらっしゃる方がいらっしゃるんじゃないかと思うのですね。冒頭でも簡単にお話ししましたが、「どうしてこういう話を今しなきゃいけないんだ、こんな話じゃないだろう」と思ってらっしゃる方がいるかもしれない。この点に関しては、既に第1部である程度補わせていただいたので、簡単にいきたいと思います。要するにこういう状況だということです。

例えば、スウェーデンだと特別な子供の問題なのに、日本ではこんなに多くの子供が巻き込まれている、ということですね。あるいは、その逆です。これは、先ほど見ていただいた図ですね。スウェーデンの方ではこんなに広く子供が巻き込まれている。しかし、日本ではこんなに限られた子供にしかならないという状態ですね。少ない方の子供への対策に関して言うなら、そういうことをする子供たちって大体目に見えている、皆が気付くものなので、その子供たちに対応していけばいいのですが、幅広い子供の場合にはそうはいかないということです。(スライド107～108参照：再掲)

第1部からずっと出ている話ですし、今のコーエンさんの話の中にも出ていましたけれども、例えば、BullyingがHarassmentに変わったとき、何が大変かという、被害を受けたと主張する側が、嫌だった、苦痛だったと言えどそこでHarassmentになってしまうという問題があるわけですね。そして、スウェーデンではひょっとすると過敏になり過ぎたのではというふうにも言われている。でも一方で、それは行き過ぎだ、気にし過ぎる方がおかしいんだと言ってしまっているのか、という難しさがあるわけですね。例えば、本人はプロレスごっこで冗談のつもりでやっていると言うのだけれども、やられている方は嫌だと何回も言っているのにそれが続く。現実には起こり得る話です。ただ、この話がなかなか解決できないので非常に難しい。

加害の継続・再発率 Recurrence rate of victimising



スライド108

だから、コーエンさんも「言葉をもう少し換えた方が良いんじゃないか」ということを言われました。けれども、恐らくこうしたものは、言葉を換えてもすぐにまた違う意味合いで使われてしまうのです。そもそも、我々は悪質な嫌がらせやいたずらをいじめと言ってきたはずなのです。ところが、知らないうちに、何もマスコミだけを責める訳ではないのですが、マスコミなどがいろいろ暴力を使っても使っていないくても、子供がするとみんないじめ、「子供の暴力=いじめ」と言うような時期があり、そうすると、もう暴力を含むものもいじめになってしまい、更にそういう状況の中で、今度の「いじめ防止対策推進法」の中にも、もちろん暴力を使ういじめというのは現実に存在しますので、それが入ってくる。

法律ができたおかげで、定義が法律で示されたおかげで、すっかりしたかと思いきや、むしろ冗談とそうじゃないものの境が分からない。真剣になればなるほど分からない。だから、認知件数の中にもばらつきが起こるみたいな話が出てきているという状況です。そういう問題に関しては、1つ1つを取り締まるという発想よりも、1人1人がそうした行為を控えていく。例えば、言い過ぎないようにしようとか、あるいは相手の表情を見て、例えば、プロレスごっこをやっていたときに、「もうやめて」って言っているのに「まだまだ」と続けるのはまずいだろう、と。やめてと言ったらやめるみたいな、そんなようなことを、もう少し我々が考えていくことが必要かなと。

ただ、プロレスごっこはまだ分かりやすい。目に見えるからです。現に日本では、軽くぶつかるというのは、他の国よりも少ない。ただ、からかうとか無視するとかってことになってくると本当に難しい話になってくる。この辺は先ほどコーエンさんもおっしゃっていたように、先生たち同士で話し合いをするということは必要だし、やはりそういうところから学んでいただくしかないのかなと思います。

ここまでの発表を受けて in response to presentations to here

A 日本で多い仲間はずれ、スウェーデンで多い軽い暴力は、日常的に見られる行為。多くの子供が、お互いに、したり、されたり。その多くは、自然に終息するが、まれにエスカレートしたり、こじれたりしたときに深刻ないじめに。時には自殺や不登校に。

初期段階では、深刻になるかどうかの予測もできないので早期発見は困難。かと言って、全ての行為を禁じると息が詰まる。

教員や保護者の間でも、どのくらいが問題なのかという合意は困難。そのため、対応が不徹底になったり、このくらいは大丈夫と見過ごす。

軽い気持ちで加わってしまう子供の気持ちを変えていくことで、かなりの数を減らせることは、第2部でも示された。

109

スライド109

要するに、未然防止とかに力点を置かなければいけないということに関しては、第1部に引き続き今の話で、大体補足できたということにさせていただこうかなと思います。このスライド109には、要約みたいなものを書いておきました。

いじめの難しさというのは、ふざけ・からかい・遊びみたいなものが、だんだんやっていく内に感覚が麻痺^{まひ}して行ってエスカレートする。されている側^{がわ}はたまったものじゃないのだけれど、やっている側^{がわ}は同じ調子でやっているつもりでいる、みたいなどころがある。これに関連して、「なぜ早い段階から見つけないんだ」というわけですがけれども、早い段階ってというのは本当に差がないのですね。深刻ないじめに発展するものなのか、そうではないのか。しかも、全てのからかいだとかふざけというのは禁止したらよいかとなると、これもなかなか難しい訳です。教室の中でも口をきかないのが一番、何を言っても問題になるかもしれない。「大丈夫？」って言った時点で、「僕は大丈夫って言われた。元気なのに何か病気のように言われた」なんてことになると、声をかけることですら止めましょうという話にだってなりかねない。そういう意味で言うと、どういうことが良くて、どういうことが悪いか、例えば、学級の中で、学校の中で、あるいは地域の中で、共通にしていく必要があるだろうなど。少なくとも私どもは、例えば、中学校区でそろえたいなということを考えていまして。先ほどの第2部の実践なんかでも中学校区を指定したのはそういうことなのですから。

ここまでの発表を受けて in response to presentations to here

Q いじめを減らすのに効果的なツールやプログラムを紹介して欲しい。

Q Please show us the effective tools and programs to reduce bullying.

A 即効性のある「魔法のツールやプログラム」が存在するのかどうかを、海外の研究者に直接答えてもらう。

110

スライド110

さて、この話はちょっと置いておいて、次の問題、次のスライド110です。これも皆さんの中には結構ある思いなのかな。「今日いっぱい話が出たけれど、その中で一番良いのは何なんだ」「どれをやればいいんだ」という答えを聞きたい、という方も少なくないのかなと思うのですけれども、いかがでしょうか。これに関しては、私どもは、そんな魔法のようなプログラムはないんだと日本で言い続けてきたのですけれど、ひょっとすると他の国にはあるかもしれない。ということで、他の国にはあるかどうかという話ですね。つまり、これをやったら直ちにいじめがなくなるとか、あるいは直ちにはともかくとして、これさえやっておけば何とかなるという話があるのか。それぞれの発表の中で、ある程度答えはほのめかすような格好では言われていると思うのですが、ちょっと聞いてみようかなと思います。

過去の学びとトレンド Past learning and trends

過去からの学びとトレンド

- タイプ分け：国際的な潮流
- いじめ：個人的？あるいは社会的？な行為（引用1）
- 以下に記したようなこれまでのいじめ防止の取組は、わずかな効果のみ（引用2）
 - ✓ 短期的で、ばらばらの取組
 - ✓ 全くのトップダウンで指導者がリードする取組
 - ✓ もっぱら「問題」に焦点をあてた取組
 - ✓ 知識を教えるだけの取組

Past learning and trends

- Typology: International trends
- Bullying: An individual and/or a social process? Citation #1
- The following past bully prevention efforts have had minimal impact: Citation #2
 - ✓ Short term, fragmented efforts;
 - ✓ Purely “top down” educator led efforts;
 - ✓ Primary focus on ‘problems’
 - ✓ Instructional interventions alone.

111

スライド111

例えば、コーエンさんは、アメリカのたくさんのプログラムを更にメタアナリシスという格好で分析し、効果があるかないかというのを御存じだと思うのですが、アメリカには果たして魔法のプログラムがあるのかどうかということをちょっとお話しただこうと思います。（スライド111参照：再掲）

コーエン（アメリカ全国学校風土センター 所長）

先ほども申し上げたように、ある意味、魔法の薬はないと思っています。一つで全てを解決するプログラムはありません。その一方で、非常に強力なプロセスがあると感じています。すなわち、データを根拠に継続的に進める形で、共学習者と共リーダーになれるよう生徒と保護者そして教職員を支えるというものです。アメリカでは、ごく最近まで学校が価値を認める唯一の評価基準は読解力と算数と理科テストでした。それが、いじめ防止の取組と肯定的な心理状態改善の取組の有効性を損なったと思っています。そして今、アメリカのあらゆる州に対して、学校生活を送る生徒の社会的、情緒的、そして市民としての側面を測定すべきであって、そのデータを金づちとしてではなく懐中電灯として使うよう言い始めています。このプロセスは、様々な方法をお持ちのパネリストの多くが午後の話の中で触れていると思いますが、取組が文句なくうまく行くことは決してなく、完璧なプログラムはありません。しかし、青少年、保護者、そして同僚を継続的なプロセスに参加させ、どんな学校になってほしいのか、教師だけではなく学校コミュニティとしての目標は何か、そして現在の強みと欠けているものは何かについて考えます。そして、その責任は常に校長や学校の責任者にありますが、彼らの指導の下で、どんな目標に焦点を合わせるのかを一緒に考えます。これは、データを根拠に進めるプロセスになるので、大きな変化が起きると思います。

研究5:聞き取り結果 Study 5: results of interviews

「健やかさ」のための学校プログラムの履行に関する研究の知見

- 履行に対する障害要因
 - 過密な教育課程
 - 専門的資質の向上不足
 - 関係者の確信
- 履行に対する促進要因
 - 柔軟なリーダーシップ
 - プログラムの正しい履行 (“用法に従った薬の服用”) に対する教師の忠誠心

Findings from the Study of Implementing School Programs into Well-being

- Barriers to implementing programs
 - crowded curriculum
 - lack of professional development
 - staff confidence
- Facilitators to implementing programs
 - Transformative leadership
 - Adherence by teachers to the 'pill & dose' of the program

スライド112

滝 充 (国立教育政策研究所 総括研究官)

プログラムそれ自体が魔法のように効くということはないけれども、共通に成功に至るようなプロセス、その手続・ポイントみたいなものはあるのかなという話だったと思いますけれども。じゃあ同じように、スリーさんの方から (お願いします)。(スライド112参照:再掲)

スリー (フリンダース大学 教授)

私は、今ジョナサンさんが話したことに関連した話をしたいと思います。やはり、魔法の薬はないと思います。オーストラリアの教師はいつも、「プログラムがないか、特効薬はないか、何かできることはないのか」と聞きます。滝さんが言ったように、特効薬はありませんが枠組みはあります。その枠組みでは、バーバラ・スピーアーズ博士が先ほど言ったように、生徒の声を本当に大切に重視して全ての中心に置きます。ですから、オーストラリアの学校では、作っているニュースレターや生き生きとした写真やプログラムなど、全ての中心にちゃんと生徒を置くということを実践している校長がいます。全て生徒中心であることを重視しています。私は、この枠組みの魔法の部分は、変革を起こすリーダーシップだということを強調したいと思っています。変革を起こすリーダーシップとは校長や教頭だけではありません。教師、カウンセラー、また保護者、そして学校コミュニティの誰もが、その変革を起こすリーダーになれるのです。変革を起こすリーダーは、ボトムアップのアプローチを使います。先ほどジョナサンさんが言ったように、またアントワネットさんが力説したように、彼らは生徒に耳を傾け、生徒の声を聞くことの大切さを重視しています。そこで彼らは強み中心の見方をし、生徒の強みは何か、学校の強みは何か、学級の強みは何かを重視し、問題は何なのかや欠点に取り組むやり方ではありません。ですから、強み中心のアプローチはうまくいっていることを見つけ出し、その生徒、教師、学級、行動の中にあるちょっとした違いを見つけ、その違いを増幅させます。

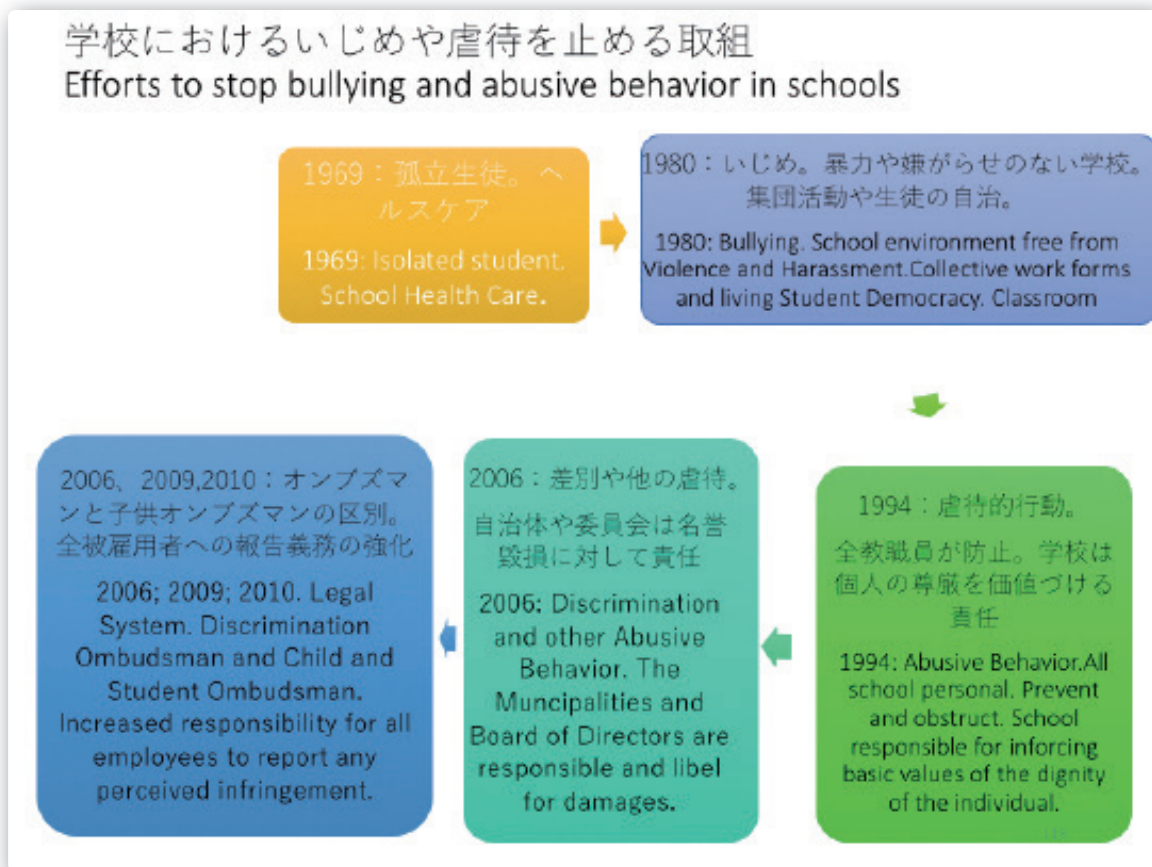
変革を起こすリーダーは教師が、そして教師は生徒が自分の強みに気付くよう力を貸します。最後に、私はいつも変化がどのように起きるのか知りたいと思っています。アントワネットさんが話したように、学校や学級に、またコミュニティにどうすれば変化をもたらすことができるのでしょうか。また、グレース・スクシピエッツ博士は、社会的及び情緒的な学びと「健やかさ」について話しました。ジョナサンさんもまたそれに言及しました。しかし、変化はどのように起きるのかという話に戻ると、3つの簡単なことが重要だと思っています。

一つ目は、選ばれた人の役割です。学校やコミュニティ、又は学級に変化をもたらすのに人はたくさん必要ありません。一人か二人でいいのです。ここにいらっしゃる皆さんが外へ出て、変化をもたらすために池にさざ波を立てればいいのです。ですから、選ばれた人たちの役割は本当に重要です。二つ目は、粘り強いメッセージです。今日、私が発した粘り強いメッセージとは、協働、協働、そして協働です。互いに支え合えるよう協働するにはどのように力を合わせればいいのでしょうか。三つ目は、適切なタイミングです。そして、その適切な時期が今です。皆さんが時間を犠牲にして今日ここにいて、その時間を私たちと過ごしているという事実が正にそのタイミングなのです。適切なタイミングは、皆さんを外に連れだし、本当に魔法のような何かを実現させるのです。学級で、学校で、そしてコミュニティで魔法のようなことを起こせます。なぜなら、今が適切なタイミングだからです。適切なタイミングを捉えることが非常に重要です。滝さん、これが私の質問への答えです。

滝 充 (国立教育政策研究所 総括研究官)

かなり色んなことを言われたのですがけれども、まず一つは、やっぱり魔法のように、つまり何かボタンさえ押したら自動的に後は勝手にやってくれるような、そういうようなものはないと、この点にはっきりしている。

その中で子供の声を聞くとか、子供ときちっと向き合うというようなところですね。自分たちはこれで十分なことをやったというふうに言っても、それは子供に伝わっているかどうか。自分たちはやったつもりでいるけれども、子供たちに本当にそれで伝わったかどうかみたいな確認は必ず必要な訳です。ただ単純に自省とか内省とか言っても、ちゃんとやったか、やれただけではなくて、実際にその結果子供が変わったのかどうかまで含めて当然内省していかなければいけない訳ですよ。当然、そのときに^{いやおう}否応なく子供の顔を見たりとか、あるいはアンケートの数値を使ったりとかする訳ですから、いずれにしろ子供たちに実際に伝わったかどうかは見なければならいかなと。それから、正に先生たちが主体的に取り組まないと本当に始まらないよ、勝手に誰かがやってくれる訳ではないよということを言っていたのかと。



スライド113

さて、次にスウェーデンはもう歴史的に長いし、その中でかなり魔法のプログラムも出来上がったのかなという気もしないでもないのですけれども、スウェーデンにそういうものは存在するのかということちょっと聞いてみましょう。アントワネットさん、お願いいたします。(スライド113参照:再掲)

ヘツラー (ルンド大学 教授)

それを研究してきましたが、そして、今日も多くのことを話しているわけですが、1980年代にスウェーデンで議論と行動がありました。1984年に私たちは生徒の話聞き、いじめの考え方を虐待的な態度全てに拡大し、学級の変革を行いました。スウェーデンが採った方法は、実は、ほかの国がいじめ、意地悪あるいは虐待的な態度を止めさせるために行った方法です。変革を達成するためには、いじめ、意地悪あるいは虐待的な態度を一切容認しないことが学校の方針でなければなりません。学区又は議会がこれを決定方針にしなければ十分とはいえません。校長や学校の中には、「なるほど、なかなかいいビジョンだ」と考える人もいるでしょう。「ビジョン」とは、私たちが実現に向けて努力するものです。学校にいやがらせや差別、虐待や意地悪な態度があつていいと思う人がいるでしょうか。誰も思わないからです。しかし、学校関係者にとって、あるいは学校の方針として、一切容認しないことはビジョンではありません。これは、今日、今すぐ実行することです。そして、学校がそのやり方を聞くやいなや、直ちに実行しなければならないことだと理解することになります。今日、聞いてきたお話は、一切容認しないことをビジョンから現実へと変えるためには、生徒と教師が一緒に取り組まなければならないということを示しています。

最新のPISA調査の結果をちょっと見てみました。スウェーデンには良い教師がおり、教育水準が

高く、OECDの平均を上回っています。しかし、ユニークさで目立つ点がたくさんあります。その一つは、教師の60%が、動機付けのためや、指導に関する考え方を説明したり意見を述べたりするため、常に生徒に質問をしていたことです。そして、自分の授業をどう思っているのか、どう変えるべきか、何をしてほしいのかを尋ねていました。これはほかでは見られません。一方、余り良くないことの一つは、今まで生徒に難しい課題を与えたことがあるスウェーデンの教師は16%しかいないということです。この研究で私が直面しているのは、この問題かもしれません。なぜなら、それは、法律の中でうたわれており、学校は一つの社会であり、個人の社会化を促す大きな機関です。もちろん教師は、そこで確かな民主主義の市民の育成を任されているわけですが、学校は、順序立てて考えることができ、思慮深く、他人の意見を理解する民主的な人を育成しています。これは、傷つきやすい生徒の場合ですが、「あなたは傷つけられましたか」、「皆と一緒にあなたを叩いた場合、それはどういことですか」と聞かなければなりません。そうすれば、彼らは事態を理解してそれについて話すでしょう。これをささいなことと思うかもしれませんが、生徒は、「私はいじめられたと言う権利がある。ほかの誰もそれを理解してくれない。でも私にはそれを言う権利がある」と実は思っています。彼らは被害者だとは感じていません。「私の話を聞いてほしい。私が話しているのです」と思っています。つまり、これがスウェーデンの学校の、学校の日常生活の実態です。「そう、あなたは民主主義の市民を育てています。自由であること、誠実であること、そして全ての人々が平等であることの大切さがわかっています。男女は、もちろん人種も、全ての移民も平等だと考えています」という声も聞かれます。また、弱い人や傷つきやすい人の連帯を育みます。しかし、野心的であること、一生懸命勉強すること、非常に慎重であること、高度にテクノロジーが発達した社会を継続していくために大切な力が開発できるようになることについてはどうでしょう。

生徒の競争心がそがれたという予期せぬ結果がありますが、スウェーデンの強みは、包括的である道に進むことを重視した「幅広い戦略に立った教育方針」であると思っています。スウェーデンでは、虐待的又は人を傷つける態度の概念を明らかにするまでに時間がかかったと思います。実際のところスウェーデンは、1969年からこれに取り組んできました。そして、80年代に学級の変革、学校の変革を行いました。そして、1994年に虐待的又は人を傷つける態度の概念を取り入れました。それは、いじめより更に包括的ですが、スウェーデンの学校ではどんな行為が許容されないかに関する正確な概念です。一切容認しないことについて、それは、実現すべきことではなくビジョンとだ学校がいまだに考えているので、私たちはそれを学校に訴えています。ですから、これは振り上げて瞬時の変化を実現させる魔法の杖ではありません。まだ少し時間がかかります。

滝 充 (国立教育政策研究所 総括研究官)

今のアントワネットさんのお話を聞いていて、その前のスリーさんの言っていた「子供を中心にして」ということも含め、我々日本人も結構子供中心主義で、大昔から言われてきている話ではあります。その「子供を中心にする」ということの意味が、言葉は悪いのですが、子供をお神輿みこしのように担いで、いかにも「子供中心でやっています」みたいなものがあったり、あるいは子供中心と称してほとんど放置したような状態、勝手に任せきりにしてって失敗も随分あったりして、最近、私たちの生活の中で、子供中心というような言い方は余りしなくなってきている気がします。ただ一方で、子供たち自身の参画をとということも当然言われてはいる。ただ現実的に、具体的にどうやっていくのだろう、というようなことを、我々はそんなにきちっとした目標としては見えていないと思うのですけれど。

一つ聞いていて思いだしたのは、今3人の話を聞いていて改めてそう思うのですけれども、ちょっと関係のないような話をしますけれども、私どもがやっている「魅力ある学校づくり調査研究事業」

の話です。もっと授業が分かるようにとか、子供たちが授業に主体的に参加できるようにとか、そういうことを目指そうという話になる訳ですね。その一つの方法として、そもそもこの時間でどんなことを学ぶんだらうっていうというようなことを、目当てを黒板に書こうということになる訳です。確かに目当てを書いておいてもらったのと、書かないのでは、多少なりとも違うじゃないですか。いきなり先生が入ってきて、「はい教科書〇〇ページ」って、いきなり黒板に問題書いて、「はい解きなさい」って言われると、とにかく時間は過ぎてくのだけれど、そもそも何をやっているのか、何か分からないけど計算しただけ、で終わる。そうじゃなくて、ここはこの間習った2桁の繰り上がりをやるんだとか、繰り下がりをやるんだといったことを書いたりする、というだけでも大分違いますよね。

そうして、子供中心ということで先生たちが話し合いをしていくと、その内、「今までの目当ては先生が教えたい目当て、先生がここまで行きたいという目当てにすぎないんじゃないか」という話が出てくる。むしろ、子供がこれができるようになるよといった、「子供」が主語になる、「私はこれができるようになる、今日の終わりまでに」っていう、そういう目当ての書き方にしようなんていう言い方に変わったりする訳です。

実は、そこが一つの思考の変換点というか、つまり、子供中心っていうのを、何か、お客様のためにサービスしている、じゃなくて、本当に自分たちの伝えたいことが子供たちに伝わるために、自分たちは「じゃあプロとして何をしていくんだ、目当て一つ取ってみたって、どんな目当ての書き方がいいんだ」みたいなことが議論されるようになっていくかどうか、恐らくその辺のところに行き着けるかどうかだと思うのですね。

日本でも昔やっていた、全員で一斉に走って全員で一等賞、みたいなことをやって、いろいろともめたりとかいうこともありましたけれども、今我々が、それが良いのか悪いのかということのを改めて議論するという場が、今ない。その辺のところの時間が、まあ忙しくて時間がないと言われるのですが、やはりそういうことをきちんと考えていく必要があるんじゃないかな、という気がするのですね。

かと言って。いきなり、その運動会をどうしようかと言って、ただ漠然と議論しようと言っても皆さん忙しいのでできないだろうとは思いますが、それこそ自分たちの学校をどう作り替えていくかということを考えていくときに、例えば、「じゃあ子供はそれでどう変わるんだ」「子供たちはそれをしたときにどう受け止めるんだ」「その1年後に子供たちはどんなふうになるんだ」、みたいな姿を思い浮かべながらやってくというようにことってというのが、もっと大事になってくるのかな。つまり、自分が考えているプランではなくって、子供がそれを受け止めて、受け止めた側(がわ)の子供がどう変わるのかみたいなのが必要なのかなと思うのですけれども。

ここまでの発表を受けて in response to presentations to here

Qでは、成功の鍵は何か。

Q What is the key of success?

A それぞれの発表の中に、散りばめられ、何度も繰り返されてきた話のはずだが、改めて海外の研究者に答えてもらう。

114

スライド114

さて、私がパネリストに答えてもらおうと思っていたもう一つのことですが、既に彼らは話してくれています。魔法のプログラムがないとしたら、成功のカギは何だみたいな話、成功のカギってどこにあるんだろうかなって話です。(スライド114参照)

どういうところがポイントかなと。これは、非常に難しいと思うのですが、実は。日本の置かれている状況で、例えばですよ、どう言えばいいかな、例えば、ある国の研究者が、「そもそも学校の先生たちが遅刻しないで学校に来て、ちゃんと1時間目から授業が始められるようになることが大事なんだ」と言ったとします。そんなふうにする国が、世の中にはきっとあると思うのですね。ところが、それって日本ではもう当たり前のことすぎて、言う必要がない。恐らくこの辺が、皆さんが聞いていて、オーストラリアの人の言う話、スウェーデンの人の言う話、それからアメリカの人の言う話を聞きながら、あるところではうんうんと思うのに、あるところではどうしてこんなことをわざわざ言わなければいけないのだろうと思うのは正にそのところの部分で。

日本ではそれなりに色々な良いところも悪いところもあって、かなりのところまで私はできてきていると思うのですが、そのできてきているところであるにも関わらず、うまく完全にはじめの問題はクリアしていない。ちょうどそれは、スウェーデンが散々法律も作り、できることはほとんどやり尽くしたかのように見えているのだけれども、それでもなおかつ課題は残っている。それとちょっと違う形で日本はやってきているのだけれども、それでじゃあ次に日本が進むべきところは何なのかっていうところなのですから。

これを、例えば、誰が答えるんだろう。スウェーデン人が教えてくれるのかな、オーストラリア人が教えてくれるのかな、アメリカ人が教えてくれるのかなって考えたときに、これ「多分日本人でないと答えは出せないんじゃないかな？」というような気がしています。実は、成功のカギは何なのか

というところで、こんなあたりの話を聞こうかと思っていたわけです。

そう言えば、第1部のときに、私ちょっと時間がなくて聞き忘れていたのですが、アントワネットさんを2年前にお呼びして日本の学校を見ていただいたのですが、そのときに、何か日本の教師を見てある印象を受けたっていうのですね。アントワネットさん、日本の学校を訪問したときの先生たちの様子とかで何か気が付いたことというのを、お話ししていただきたいのですけれども。

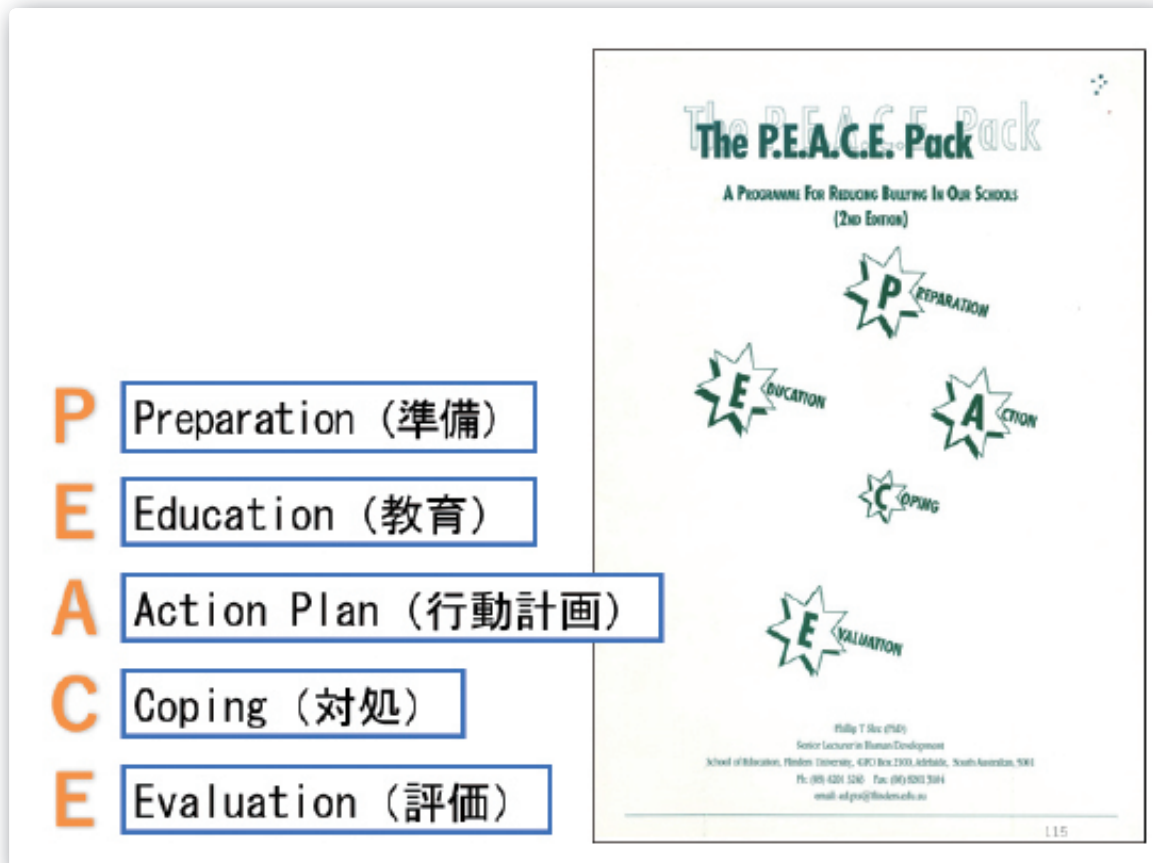
ヘツラー（ルンド大学 教授）

私は日本の学校にとっても感心しました。まず、教室にたくさん生徒がいて、実際にとっても熱心で楽しそうだったのにびっくりしました。私たちのようなゲストが大勢入っていても、熱心に学習しているのが教室で感じられました。生徒は、私たちが誰なのか、日常生活がどんなふうかに興味を示しました。しかし、学級の秩序は感動的でした。私が特に気付いたのは、教師が常に生徒と対話しており、それが語学（国語）の授業でも算数でも、様々な多くのことをこなしていました。そして、生徒は前に出て何かやったり、進行中の様々な種類の問題についてあれこれ話したりしていました。教室はエネルギーであふれていました。私が見慣れていた教室よりもエネルギーがすごかったです。また、どこでも音楽が聞こえていて印象的でした。私が訪問した学校全てに取り入れられているようで、どの子供にもその機会があるのです。つまり、誰もがその機会に恵まれているわけです。生徒が何かを演奏していると別の生徒がそれを聞いていて、彼らは互いに尊敬し合っていました。教師は没頭していましたが、生徒もまた夢中になっており、遺伝子間のエネルギーを感じました。互いに話し合うのは数人かもしれませんが、常に学校で進行していることに関する対話がありました。教師の作業室がどんなふうか見たとき、あることに気付きました。それは小学校でしたが、学校の校庭に面したガラス窓がある作業室でした。実は、それが生徒と常に触れ合う方法なのです。また、各部分がどのようにその役割を果たして学校全体を作り上げているのか、それにも大変感心しました。そしてまた、スウェーデンにはないことですが、日本の生徒は教室でお昼を食べます。これは、教師が日常生活に関与する非常に賢い方法だと思います。教師は別で、生徒はこちら側で、教師はあちら側というふうにはなっていません。そうすれば、教師が仕事をしていても、また昼食時でも休み時間でも、生徒から目を離さずにいられます。一緒なのです。スウェーデンの学級が学べるのがたくさんあると思います。先ほど申し上げたように、私たちは教室を再編成しましたが、それでも組織としての構造はあります。それが再編成なのかどうか分かりませんが、とにかく、35～40人くらいの生徒がいても、16歳と17歳までであっても、日本の教師は本当に注目を集めており、本当のコミュニケーションが行われています。時代遅れの教授法による指導ではなく、非常に双方向的なのです。ですから日本の学校訪問は非常によい経験でした。私は、特別な学校を見たのかとも思いました。滝さんに聞くと、「いえ、普通の学校です」と言われましたが、私には特別に思えました。

滝 充（国立教育政策研究所 総括研究官）

なぜ、今のような話をしていただこうかなと思ったのかということ、私たちにとって実は当たり前のことなのです、職員室が運動場の方を向いているというのは。海外の学校に行くと、スタッフルームというのは、むしろ、日本風に言うと北向きで、窓もなくって、要するに生徒から邪魔されないような、つまり先生たち・大人たちの部屋があるのです。ランチタイムも先生たちはそこで食べるのです。日本の先生は教室で食べるのが当たり前じゃないですか、特に小学校なんて。つまり、我々はそんなふうにならざるを得ない子供と接するという習慣を持っていて、かなりのところまではしているのですね。だから、例えば、昔20年前にノルウェーの研究者が来日して、「教師が校庭を監視すればいじめはな

くなる」と言ったとき、その話を聞いていた日本人の大半は、「何言ってるんだ、こいつ」という顔をしていました。要するに、海外から学ぶことというのは、直接何かを学ぶというよりも、むしろ海外の良いところも学べるけれども、逆に言うと、日本の良いところにもう1回気が付く。そこにもう1回自信を持つという意味では、すごく良い機会になると思うのですね。だから、単に卑下するということでもなく、単に優越感に浸るということでもなく、お互いに聞くことの中で重なり合っているところ、「そこはうちもやっているな」「それはやってないけど、どうしてそんなことをやらなきゃいけないんだ」みたいなやり取りをしていくことが、実は、こういう国際シンポジウムなんかでは重要なのかなというふうに思っています。で、その話をちょっとさせていただいたんですけど。



スライド115

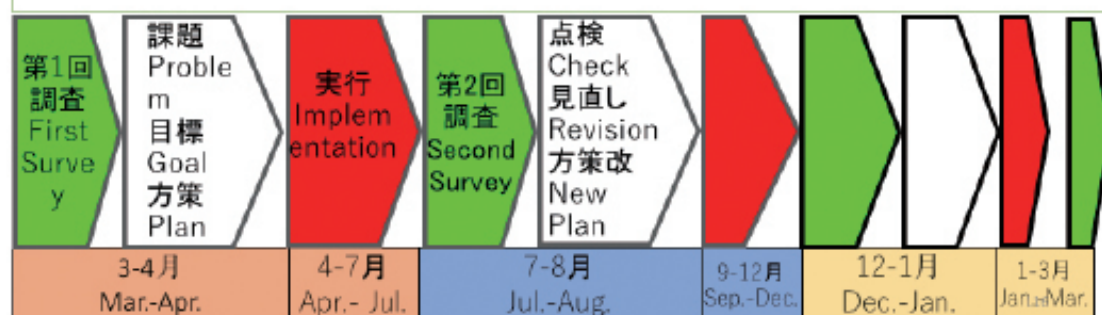
滝 充 (国立教育政策研究所 総括研究官)

最後に、もう強引に最後に行くのですが、時間もないので。こういう資料があるのですが。(スライド115参照) これは実は、「ピースパックプログラム」というもので、元々フィリップ・スリーさんが20年ほど前に作られていたプログラムです。ピースパックっていうのは、実は、「P・E・A・C・E」という手順がある。準備 (Preparation) があり、教育 (Education) があり、アクションプラン (Action Plan) があり、対処を実行する (Coping) ということがあり、そして評価 (Evaluation) がある。このプロセスを踏むっていうのがあって、その中で具体的にどういうことやったらいいかっていう、その具体的なツールもパッケージの中に入っていた訳です。私が20年前に見たときに、中に入っているツールは、日本の道徳教育で使っているものの方がずっと良いなと思っていたので余り参考にはしなかったのですが、このプロセスは非常に日本の学校に合うだろうなというふうに思いました。

このPreparationというところで、まず調査をする。日本の学校でもアンケート調査をしたりしますね。このEducationというのは、子供を教育するのではない、先生たち同士で。つまり、実態に即してとにかく先生たちが、何が欠けているかという先生たちの教育をする。誰か第三者が分析してくれるのではなくて、お互いにだと思えます。それから、その次に、じゃあ具体的に何をしようかとプランを立てる。そして、実行する。その結果がどうなるかというのを、また確かめる、というのを「ピースプロセス」という言い方をしてスリーさんが言っていたわけです。

「調査研究」の概要 abstract of the research project

- 全国18中学校区でいじめの未然防止に取り組む
 - ▶すべての児童生徒を対象→意識調査を活用
 - ▶全教職員による実践→以下のようなサイクル
 - ▶各校区で主体的に工夫→× 全地域共通の取組
- ・ This Project was executed in 18 J-High districts in Japan.
 - ▶Target is whole children. → Based on the survey results
 - ▶Whole teachers join. → Execution cyclically as below
 - ▶Each districts try by itself. → No common program



スライド116

実は今回第2部で発表してもらった、中野（研究官）が発表したものというのは、基本的にこのプロセスだということですね。（スライド116参照：再掲）これがPです、最初に調査をする。そしてその中で課題が何なのかってことを先生たちで話し合っって「こんな目標にしたいね」ってところまで話し合っっていく、これがEducationになります。それから具体的の方策を決めていく、Action Planningですね。それから実行する、これがCopingです。で、ここでEvaluationをする。実は、ピースプロセスとかピースメソッドとかいう風に私どもは20年前は呼んでいたのですが、もうそんなカタカナ言葉では言わないで、こんな言い方になって、こういう形で学校に入っている。

恐らく皆さんは、「え、これってPDCAサイクルのことでしょ」というふうに思いますね。あるいは昔、「PDS」という言い方もしていました。それから、今回オーストラリアの方で、「Think Do Review」だと。だからTDRというものになるかなと思うのですが、恐らく、言わんとすることは一緒なのですね。

基本的に自分たちがやっていることをチェックする、ただ、一人でチェックするんじゃなくて、先生方同士でチェックする。そこに保護者の方が入ってもいい、地域の方が加わってもいい。ただ、いずれにしてもチェックするときに使わないといけないのは、子供目線でないといけない。我々が10のエネルギーを費やしましたじゃなくて、子供が5受け取りましたなのか、8受け取りましたのか、そっちで見ていかなければ仕方がない。

俺たちは10時間働いているんだと言われても、実際に子供たちの方では1時間分くらいしか授業を受けていません、ということが起きる。これは、家庭でもそうですね。アンケートをすると、「お父さん・お母さんとどのくらい話をしていますか」と親に聞くと1時間という答えになる。ところが、子供に聞くと、5分っていう答えになるのです。要するに、子供にしてみたら話を聞いてもらって

いないって思っている。いつも説教はされているかもしれないけれども、それは、話をしているのも何でもないと思っている。

恐らくそういうところの部分の見直しをしていくということが、ひょっとすると、また大事になってきているのかなと。やっぱり今、忙しい忙しいという話の中で、そういう時間を確保できてないのですけれど、私どもは、年に3回調査をし、夏季休業、冬季休業、春季休業のときに話し合いをする時間ぐらいは持ってほしいなというふうに思っているのです。そのとおりにするかどうかは置いておいて、今、やっぱり先生方ができることというのは、まだ幾らでもあるのだろうなというふうに思ったりしています。

時間のない中で、まとまりのない話になってしまったかもしれませんが、今日の3時間半余りの中で、何か皆さんの明日からの取組に参考になるものが残ればいいなということで、私の話、それからこの全体の会合を閉じたいと思います。皆さん、どうもありがとうございました。

濱 (司会)

登壇者の皆様、ありがとうございました。皆様、今一度盛大な拍手をお願いいたします。以上を持ちまして、「国立教育政策研究所 平成28年度教育改革国際シンポジウム 『第3回いじめ問題国際シンポジウム～いじめを生まない学校づくり』」を終了いたします。皆様、本日は、長時間にわたり御清聴いただき、誠にありがとうございました。