

「生徒指導支援資料2」の送付について

昨年、全国の小中高等学校にお送りした『生徒指導支援資料 いじめを理解する』に引き続き、ここに『生徒指導支援資料2 いじめを予防する』をお送りします。

前回の『生徒指導支援資料 いじめを理解する』では、いじめについて正しい認識を持っていただくための基礎資料、「いじめ追跡調査 2004 - 2006 Q&A」と、学校としていじめに取り組むうえで必要となる校内の共通認識を作り出すための素材、「いじめに関する校内研修ツール」の2点をセットにしました。

今回の『生徒指導支援資料2 いじめを予防する』では、「いじめ追跡調査 2007 - 2009 Q&A」と「問題事象の未然防止に向けた生徒指導の取り組み方」の2点をセットにしています。それぞれの特長は、以下の通りです。

・「いじめ追跡調査 2007 - 2009 Q&A」

タイトルからも分かる通り、前回の「いじめ追跡調査 2004 - 2006 Q&A」の続編にあたるもので、より最新の追跡調査の結果に基づき、いじめの実態について理解していただくことを目的として作成されています。

・「問題事象の未然防止に向けた生徒指導の取り組み方」

学校全体でいじめの未然防止を図るための手順を具体的に理解していただくことを目的として作成されており、やはり校内研修で活用していただけるよう工夫されています。

これらを各学校で活用していただくことで、いじめを見逃さない、いじめが起きにくい、そんな学校づくりを進めていただければ、幸いです。

「生徒指導支援資料2」の活用にあたって

○校長先生に

今回お送りした2つの資料に目を通していただいた後、生徒指導や研究・研修を担当する先生方にお渡しいただき、校内研修等で活用していただくようお願いいたします。

○生徒指導や研究・研修の担当者の方に

今回お送りした2つの資料に目を通していただいた後、次頁以降の手順を参考に、校内で研修会を持っていただくようお願いいたします。

○アンケートのお願い

お手数をおかけしますが、4頁目のアンケートににお答えいただければ幸いです。

いじめの未然防止のための校内研修会の実施の手順について

※以下では、「問題事象の未然防止に向けた生徒指導の取り組み方」を「未然防止の取り組み方」と表記します。

1. 昨年度から今年度にかけて、「いじめに関する校内研修ツール」を用いた校内研修会を実施しましたか？

- a. 実施した → 「2.」に進む
- b. 実施していない ↓ （下に進む）

・まず、最初に、教職員のいじめに関する認識を揃えることから始めます。

※昨年度の資料が見あたらない場合には、
<http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/ijimetool/ijimetool.htm>
より、ダウンロードできます。
※次回研修会は、以下の「2.」から始めてください。

2. 研修会は、可能な限り、校内の教職員全員が参加できる日程の実施します。いつの時期になら実施できそうですか？

- a. 数ヵ月以内 → 「4.」に進む
- b. 半年以上先 ↓ 「3.」に進む

※新たに質問紙調査を実施する時間的な余裕があるかどうか、で作業が分かれます。

3. 事前準備（1）

・児童生徒の実態を把握するために、質問紙調査を実施しましょう。

※過去にアンケート調査等を実施したことがある場合には、その時の調査票をそのまま再利用することもできます。過去のものでは内容が不十分と感じる場合には、「未然防止の取り組み方」の18～21頁の質問紙（調査項目）例を参考にして、新しく作成していただいても構いません。

※調査を実施する時期は、休み明け直後や、大きなイベントの直前・直後は避けるほうがよいでしょう。できれば、来年度以降も同じような時に実施できることが望ましく、「未然防止の取り組み方」の6～9頁に書かれているとおり、7月・12月・3月に実施し、校内研修会を夏季休業中・冬季休業中・春季休業中に実施できると理想的です。

4. 事前準備（2）

・「3.」で実施した児童生徒対象の質問紙調査の結果、もしくは既に自校で実施済みの児童生徒対象の調査結果を、学年男女別に集計した資料を作成します。

※児童生徒を対象とした質問紙調査等の結果を準備できない場合には、「学校基本調査」や「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」で報告した、自校のいじめや不登校等の結果を準備します。この場合には、1～2年分過去に遡った資料を準備するとよいでしょう。この場合にも、学年男女別に集計した資料を作成します。

5. 事前準備（3）

- ・研修会で配付する資料1～資料3を準備します。

※資料1：「未然防止の取り組み方」の6～9頁を印刷したもの。
※資料2：自校の調査結果を印刷したもの。
※資料3：今年度の年間計画表を印刷したもの。

6. 研修会の進め方と時間配分

- 1) 資料1を用いて、サイクルで取り組む生徒指導の概要と、今回の研修会の目的を説明してください。（15分）

※配布物に書かれているのは、3月から実施する場合の例であることを断ったうえで、1年間の取組の流れを、①～⑫の見出しに沿って一通り説明します。
※次に、今回の研修会の主目的は、(年度途中ではあっても)「教育(E)段階」にあたる話合い(資料1にある③～⑥)であることを説明します。
※③～⑥に関連するポイントを読み上げ、それを念頭において、各グループで資料2に基づいて話合いを行ってもらうことを伝えます。

- 2) 自校の調査結果に基づいて、実際に学年単位の小グループ（小学校の場合には、複数学年でグループを組んでも良い）で話し合いを行ってもらいます。（40分）

※「重点課題の設定」「(当面の)教育目標の作成」「重点活動の選択」「スローガンの作成」までを行います。

- 3) 各学年グループの話し合いの結果を発表してもらいます。（10～20分）
- 4) 各学年の今後の取組を再確認して終わります。（5分）

7. 次の研修会までに行うこと

- ・「未然防止の取り組み方」の⑦～⑩にあたる作業は、生徒指導等の担当者が行っておく。

※「3.」に準じて、この間の取組を評価するために質問紙調査を実施します。重点課題となった項目は、必ず含まれるようにします。

8. 次回（数ヵ月後）の研修の進め方

- 1) 準備するもの

※資料1：評価のために行った、自校の質問紙調査の結果を印刷したもの。
※資料2：「未然防止の取り組み方」の22～23頁を参考にしたチェックシート

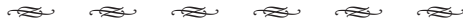
- 2) 前回の研修（「6.」）で話し合ったことを踏まえ、調査結果に基づいてこの間の取組を評価します。資料2のチェックシートに沿って話合いを行い、次の数ヵ月に向けた「重点課題の設定」「教育目標の作成」「重点活動の選択」「スローガンの作成」を行います。（「未然防止の取り組み方」の⑩～⑪の実施に相当）

「生徒指導支援資料」および「生徒指導支援資料2」に関する アンケート調査のお願い

この頁をコピーした後、回答をご記入いただき、下記宛てに送信していただければ幸いです。なお、本冊子をインターネットからダウンロードしていただき、メールに添付していただいても構いません。(http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/sien2/manual.htm よりダウンロード可)

FAX送信先：03-6733-6967

メールの場合：sidou@nier.go.jp (タイトルは、支援資料回答、でお願いします)



※以下の役職・学校種から、該当するものに○を付けてください。

- ・回答者：校長 教頭（副校長） 生徒指導の主事主任等 その他（ ）
・勤務校：小学校 中学校 高等学校 その他（ ）

問1 昨年お送りした『生徒指導支援資料 いじめを理解する』についてお尋ねします。

1) 「いじめに関する校内研修ツール」を用いた研修会は実施しましたか。該当する番号に○を付けてください。

1. 実施した 2. 実施する予定である 3. 実施しておらず、予定もない



2) 実施しない理由を教えてください。

問2 今回お送りした『生徒指導支援資料2 いじめを予防する』についてお尋ねします。

1) 「問題事象の未然防止に向けた生徒指導の取り組み方」を用いた研修会は実施しましたか。該当する番号に○を付けてください。

1. 実施した 2. 実施する予定である 3. 実施しておらず、予定もない



2) 実施しない理由を教えてください。

問3 国立教育政策研究所生徒指導研究センターでは、今後も、このような生徒指導支援資料を作成し、各学校に送付する予定です。これまでの資料に対するご意見や、取り上げてほしいテーマ等についてのご要望等、自由にお書きください。



文部科学省

国立教育政策研究所

National Institute for Educational Policy Research

問題事象の未然防止に向けた 生徒指導の取り組み方

平成 22 年 6 月

国立教育政策研究所生徒指導研究センター

1. マネジメントサイクルを意識した生徒指導の取組の必要性

■事後対応から未然防止の取組に■

生徒指導の目的は、児童生徒の健全な発達を促していくことにあります。生徒指導の議論においては、問題行動等が起きた後の事後の対応（問題対応）に目が向きがちですが、生徒指導の取組の中心は児童生徒に対する日々の働きかけ（健全育成）にあります。事後対応ではなく未然防止のための取組、問題対応型の取組ではなく健全育成型の取組といったものが重視されるべきであるというのは、生徒指導とは何かを考えれば、当然のことと言えるでしょう。

もちろん、実際に生徒指導上の問題が起きた場合に、速やかに適切な対応が行われる必要があることは言うまでもありません。ただし、問題対応の場合であっても、起きてから対応するという考え方から、問題が起きにくい学校風土を作る、問題を回避できる児童生徒に育てる、等の予防的な考え方へと軸足を移していくことが求められるようになっていきます。問題によっては、事後の対応では取り返しのつかないこともあるからです。やはり、事後対応から未然防止へとシフトしていくことが求められている、と言えるでしょう。

そうした取り組み方や考え方の変更は、いじめのように「目に見えにくい」問題事象の場合にはとりわけ重要であると言えます。なぜなら、事後対応では手遅れということが十分に予想されるからです。学校生活の中では、子ども同士の些細なトラブルは日常茶飯事とも言えます。しかし、それがいじめへと発展していくことのないように未然防止を図ることが、何よりも重要ないじめに対する取組なのです。

■未然防止に取り組むことのむずかしさ■

ところが、いざ学校で未然防止に取り組むとなると、そこにはいくつかの困難が伴います。

第一に、今、起きている事象と比べ、起きていない事象の場合には、教職員が危機感を実感しにくいという点を挙げることができるでしょう。たとえば、今、目の前で何か問題が起きたとすれば、それを放置しておくわけにはいきません。そうすると、本当は緊急性が高いはずの事象が他にあったとしても、それがまだ起きていない段階であれば後回しになる、ということも起こりがちです。

第二に、既に起きてしまった事象に対する取組と比べ、未だ起きていない事象に対する取組の場合には、教職員が成果を実感しにくいという点を挙げることができるでしょう。事後の対応の場合には、生じていた問題が解消していくことにより、取組の手応えをリアルタイムで感じることができます。ところが、未然防止の場合には、本当ならば起きていたはずの事象が起きなくて済んだという形にしかならないため、ある程度の期間が経った後でしか手応えを感じられないことも少なくありません。即効的な成果や取組の手応えが得られないと、どうしても取組が低調になったり、持続できなかつたりしがちです。

■計画に沿って取組を進めることの大切さ■

そうした実施や持続が困難な未然防止の取組を積極的に進めるには、児童生徒の未だ表には現れていない課題を発見する試みと、そこで明らかになった課題を解決していくための計画的な取組が重要になってきます。たとえば、次に示すような一連の手順に沿って取組を進めていくことにより、そうした計画的な取組が達成されていくようになるのです。

- ①児童生徒の現状を質問紙調査や欠席・遅刻・早退の日数等（客観的に測定でき、繰り返し実施可能かつ比較可能な尺度）で把握し、課題を発見する。
- ②その課題（問題となる状況）をどう変えたいかという目標（1年後・半年後・学期の終了時等までに実現したい状況）を設定する。
- ③その目標を達成するための具体的な取組について、計画（自校の教育課程に位置づけた実施計画）を策定する。
- ④実施計画に沿って、一連の取組を着実に実施する。
- ⑤一定期間終了後に、目標の達成状況を把握（上記の「①」で用いた尺度によって変化を確認）し、上記「①～④」の課題発見・目標設定・計画策定・取組実施のそれぞれについての適否を検証する。
- ⑥検証の結果から導かれた新たな課題を上記の「①」として、再び「②～⑤」を実施する。

■ PDCA サイクルと P.E.A.C.E. メソッド ■

このような手順で取組を進めようとする考え方の一つに、「PDCA サイクル」があります。計画（Plan）、実行（Do）、点検・評価（Check）、改善（Act）の順で経営管理を進めていく手法で、名称はその頭文字に由来しています。もともとは、経営学の領域における手法として登場し、教育の分野では学校経営学の領域で広く知られています。管理職研修等では馴染みのある考え方と言えるでしょう。

しかし、上の「①～⑥」で示した例は、少し違っています。これは、オーストラリア生まれのいじめ対策法である「P.E.A.C.E. Pack」を参考に、教職員全体で組織的・計画的に生徒指導に取り組むことを可能にする手法（メソッド）として国立教育政策研究所が開発・提案してきた「P.E.A.C.E. メソッド」に基づいた例だからです。（生徒指導研究センター編『「教職員」・「子ども」・「地域」ではじめる学校づくり—予防教育的な生徒指導の推進のために—』平成15年1月、参照）

これは、準備（Preparation）、教育（Education）、計画策定（Action Planning）、対処（Coping）、評価（Evaluation、これが次のサイクルのPreparationに相当）の5段階に沿って取組を進めるもので、PDCA サイクルと比べ、計画に先立つ部分をよりていねいに行う点に特長があります。すなわち、①P段階で現状把握のための実態調査を行うこと、②その調査結果に基づいて、E段階で教職員全員が参加する話し合いを持つこと、③その中でA段階の目標設定や計画立案が行われること、がPDCA サイクルとは大きく異なる点です。

つまり、客観的なデータに基づいた計画立案のプロセスに教職員全員を参加させることで確実な共通理解を図ろうとする点が、教職員全体で取り組むことが期待されている今の日本の生徒指導の取組に、とりわけ未然防止が求められる問題事象に対する取組に適していると言えます。

■ 共通理解に至るむずかしさ ■

もちろん、活動に取り組む際に共通理解が必要であることはほとんどの学校において認識されており、これまでにも話し合い等に基づいて活動が進められてきたことでしょう。ところが、実際にそうした話し合いが十分な共通理解に結びつき、教職員がうまく連携を図りながら活動を進められたか、となると、必ずしもうまくはいかなかったという学校も少なくないのではないのでしょうか。

同件事象に対しても、学校内の異なる立場（所属学年や役職等）から見た場合には、その課題は違って見えるものです。また、その課題を達成・解決していくための目標や取組について、意見が分かれることも多

いことでしょう。そんな時、それらの意見をどのようにして一つにまとめようとするのが問題です。

たとえば、意見の対立を回避し、それぞれの意見を尊重するという趣旨から、「一定の相互理解」に立って「各自（学級担任や教科担任）が自由に取り組む」という無難なまとめ方で終わってはいないでしょうか。あるいは、「声の大きな」一部の同僚が一方向的に話をして終わる、「経験豊富な」一部の同僚に進行を任せて特に異論もなく終わる、といった話合いで終わってはいないでしょうか。

そのような話合いで終わっていたのでは、形の上では共同歩調がとられているように見えても、共通理解とはほど遠いと言わざるを得ません。共通理解に至るためには、ただ話し合うだけでは不十分です。同じ事象について、同じような表現を用いて議論をしているつもりでいても、その意味する中身がずれているということは、よくあることです。たとえば、「やんちゃな子ども」と表現した場合、どの程度の行為をイメージするのかは、人それぞれです。これでは、いくら意見交換や議論を重ねても、共通理解には至りません。

こんな時、児童生徒の実態を示すデータは、話合いの共通の土台として大きな役割を果たします。たとえば、「学校が楽しい」という問いに「ぜんぜんそうは思わない」と答えた児童生徒が2割いたとします。それを「2割も」と受けとめるのか、「2割しか」と受けとめるのかは、立場等によって異なります。しかし、同じ数字に基づいた感想であれば、受け止め方に違いがあることに気づくことができ、立場や見方の違いを明確にできます。それは同時に、共通に取り組める事柄が明らかになることをも意味しています。

■データに基づいた話合い■

データに基づく話合いといっても、一切の主観的な判断を否定する・拒否するというものではありません。むしろ、客観的なデータと主観的な認識とのズレにきちんと目を向けることから議論が始まる、と言ってもよいでしょう。

客観的なデータ（実態）に基づいて他の教職員と意見交換を行った結果、自分の認識が根拠のない思い込みであったと気づいたのであれば、それを改めることで話合いが次の段階に進みます。また、教職員全員の思いや努力が客観的なデータ（結果）に現れてこないとするならば、何かやり方が悪い、どこかうまく流れていないところがある、ということを示していると考えられますから、それをみんなで討議します。データで確認する、裏付けるということは、集団で活動を進める際にはとても役に立つことなのです。

生徒指導の取組において大切なことは、100%の内容で全員が一致する理想的（？）な状態をめざそうとすることよりも、10%程度の一致点でも良いから100%の関係者が一致できること、共通に実施できることを明確にし、それだけは確実にやり遂げていくことです。その話合いのための共通の土台を提供するのが、客観的なデータであると言えるでしょう。

■何を改めるのか■

PDCA サイクルにしても、P.E.A.C.E. メソッドにしても、従来にはなかった全く斬新な取組の導入というものではありません。そのポイントは、これまでばらばらになされてきたり、単発で取り組まれてきたりしたことを、相互に関連づけ、一つの明確な意図のもとに実行することにより、確実にかつ効果的なものに変えていこうとするところにあります。

どの学校も多かれ少なかれ行っていることや、どの教師も一生懸命に注ぎこんでいるはずのエネルギーが、確実に実を結ぶように（うまくかみ合わない、相互に打ち消しあう等のないように）4段階や5段階の手順を踏んでいくだけのことから、新たな取組そのものではなく、取組方法や取組姿勢の改善のための新

たな手法と言えます。

とりわけ、P.E.A.C.E. メソッドの場合には、計画から取組、そして成果の確認までを、全教職員で行うことにより、一部の者（管理職や担当者等）だけに作業が偏ったり、一部の者の力量にのみ依存することなく、学校の教育力がうまく発揮できるようになることをねらいとしています。そうした課題のある（エネルギーのロスが大きい）学校にこそ、取り入れてもらいたい手法と言えるでしょう。

■持続しない・広がらない傾向とその原因■

しかしながら、現実問題として、このような手順を踏んだ実践が行われているのは一部の学校にとどまっているようです。他の学校にまでは広がらず、またせっかく取り組んだ学校でも持続されていかないという現状があるのです。たとえば、P.E.A.C.E. メソッドは平成 11 年に公表された後、ある県で平成 12 年以降に全県での導入が図られた経緯があります。しかし、現在もそれを続けているという学校は多くはありません。

多くの学校が未然防止の取組の必要性については認めつつも、実際には取り組めていないという背景には、どのような事情があるのでしょうか。これまでの調査研究を踏まえ、何がネックになっているのか、それに対して何が必要なのかを考えてみましょう。

まず、その学校の置かれている状況と、それに伴う危機意識が大きく関わっていると言えるでしょう。大きくは、以下の 2 つの類型があるようです。

- ①目の前の問題に追われており、危機意識はあるものの、即効性がありそうな対症療法で手一杯
（→ 現状打開には対症療法的な体質からの転換が必要であるとの認識が乏しい）
- ②目の前に特段の問題がないため、危機意識がなく、問題が起きるまでは従来通りでよいと考えている
（→ 潜在的な課題に先手を打つことが必要であるとの意識改革が乏しい）

また、せっかく取り組んでも、2 年後、3 年後と持続できない現状については、以下の 3 つの類型があるようです。

- ③成果が上がって当初の課題が解消したことから、危機意識が失われ、継続が困難になった
（→ 次なる課題に先手を打つことが必要であるとの意識改革が乏しい）
- ④成果が見られたものの、教職員の異動等で形骸化し、成果が上がらなくなって、中止してしまった
（→ 未然防止の取組の必要性・有効性の理解が乏しい）
- ⑤思ったほどの成果が見られず、取組の見直しが必要であることを理解しないまま、中止してしまった
（→ サイクルを積み重ねることで成果を上げていく手法に対する理解が乏しい）

■本冊子のねらい■

せっかくの実態把握やそれに基づく評価が、「評価のための評価」に終わることなく、「次に取り組むべき課題を明らかにするための調査や評価」になることこそが大切です。本冊子では、そのことを理解してもらうとともに、サイクルで取り組む際の流れ、進める際のポイント、取組事例、評価のための質問紙例、チェックシート等を示しています。本冊子を校内研修等で活用し、実際にこうした手順で学校としての取組を行っていくことが、問題事象の未然防止に向けた生徒指導の推進につながっていくのです。

2. 1年間を通したサイクルの流れと、そのポイント

「3月以前」(春季休業前の適当な時期)

- ①自校の児童生徒の課題となる事象について、基礎的な資料を収集する。
- ②児童生徒の実態を把握するため、質問紙調査を実施する。

〈資料収集のポイント〉

※生徒指導上の諸問題を中心に、学年や学校全体の児童生徒の課題を示す基礎的な情報(出欠席日数や、暴力等の発生状況等)を集める。

〈質問紙調査のポイント〉

※生徒指導上の諸問題をはじめ、児童生徒の学校への適応状況、教職員間で話題になる問題事象等について、児童生徒を対象とした質問紙調査を行う。(☞18～21頁の「質問紙(調査項目)の例」を参照)

「春季休業中～4月初め」

- ③前年度の「3月前後」に実施した調査結果に基づいて話し合いを行い、学年ごとの重点課題を明らかにする。

〈話し合いのポイント〉

- ※学年単位の小グループで調査結果に基づいて話し合うことにより、共通認識に至ることが目的である。
- ※児童生徒の実態を客観的に示すデータと、日々の指導を踏まえた個々の教師の主観的な認識を交えることで、共通認識がより確かなものになる。
- ※主観に基づく意見や抽象的な表現のみで意見交換が終わったり、特定の児童生徒の問題だけを話し合う場にならないために、客観的なデータは欠かせない。
- ※調査結果は学年全体の傾向として捉え、その現状をどのように変えたいのかという視点で話し合いを行う。
- ※否定的な回答をした児童生徒が誰なのかといった「犯人探し」の発想や、そうした回答になった原因が何かといった「原因探し」の発想で話し合う時間ではない点に注意する。
- ※主観的な思いと客観的なデータの間にズレがあるようなら、その違いがなぜ生まれているのかを話し合うことも、共通理解の形成にとって役に立つ。

〈課題設定のポイント〉

- ※結果が気になる項目、結果から見て大切にしたい項目等を取りあげ、その中から重点課題となりうる一項目に絞り込む(「質問紙の間3ウを改善したい」といった具合に)。
- ※調査結果から離れ、一般的・抽象的な表現(規範意識に乏しい、あいさつができない等)で課題をまとめるのではなく、質問項目に基づいて課題をまとめる。(課題としてあげられそうな内容については、質問紙調査の項目に含めておくことが必要)
- ※前年度の3月時点で同様の話し合いが行われている場合であっても、4月の新メンバーで、再度、話し合いを持ち、課題設定についての共通理解を図ることが重要である。

- ④各学年で設定した重点課題を踏まえ、学校教育目標、学年教育目標を設定する。

〈目標作成のポイント〉

- ※目標は、上記「④」で明らかにされた重点課題の達成・解決を目指して設定される必要がある。
- ※一般的に大切なことや意味のあること、学校の伝統になっていること等だけで目標を完結させないことが大切である。

- ⑤ 予定されている年間計画の中から、学校教育目標、学年教育目標の達成に活かせそうな行事や学習等の教育活動を重点活動として選ぶ。

〈重点活動選択のポイント〉

- ※ その教育活動を通して、児童生徒に対してどのような働きかけ（声かけや指導）を行うかまでをイメージしたうえで選ぶようにする。
- ※ 適切な重点活動がない場合には、新たに始めることも必要となる。
- ※ 重点活動終了後に調査を実施しなければ取組の評価にならないため、重点活動の実施日を踏まえて7月・12月・3月の調査実施日を確定する。

- ⑥ 教師のみの共通理解や目標にとどめることなく、児童生徒や保護者、地域の人々も主体的に取り組めるよう、スローガンを作成することが望ましい。

〈スローガン作成のポイント〉

- ※ 学校が児童生徒にどう育ってほしいと考えているのかを、はっきり示すことが大切である。

「4～7月」

- ⑦ 計画に従って実践を行う。

〈実践のポイント〉

- ※ 個々の教育活動の着実な実践が、教育目標の達成につながり、重点課題の達成・解決につながることを意識して行われることが大切である。その意味でも、スローガン等を作成しておくことは有効である。

- ⑧ 重点活動については、指導案や指導記録、児童生徒等の感想文等を収集しておく。

〈記録等収集のポイント〉

- ※ 「夏季休業中」の話合いの際の補助資料になるので、その都度、忘れずに収集しておく必要がある。
- ※ 「7月」に実施する調査の結果が出てから、記憶を頼りに重点活動の評価・検討を行うのでは、取組の問題点や良かった点を客観的に洗い出し、評価することにはならないことに注意する。
- ※ この時点で整理・分析までを行うわけではないので、作成された指導案や配付した資料等を一つの封筒にまとめて保管する程度でよい。

「7月」(夏季休業前の適当な時期)

- ⑨ 「3月前後」に実施したものと同一（相当の）調査票を用いた調査を実施する。

〈調査実施のポイント〉

- ※ 調査票の質問項目を変えるような場合でも、重点項目に選ばれた質問項目だけは残しておくことが必要である。

「夏季休業中」

- ⑩「7月」に実施した調査結果に基づき、学年ごとの4～7月の取組を検討・評価する。

〈検討・評価のポイント〉

- ※まず、重点課題となった項目の変容を中心に検討を行う。
- ※目標が達成できた場合には、別の目標にすることも考えられる。
- ※目標が達成できなかった場合には、その原因（課題設定、目標作成、重点活動の選択、実践の在り方、等の適否）を検討する。（☞22～23頁の「チェック・シート例」を参照）

- ⑪9月以降の課題・目標・計画を、必要に応じて修正する。

〈ポイント〉

- ※「春季休業中～4月初め」の①～④に準じた取組を行うので、相当箇所を参考にする。

「9～12月」

- ⑫修正された計画に従って実践を行う。

〈ポイント〉

- ※「4～7月」に準じた取組を行うので、相当箇所を参考にする。

- ⑬重点活動については、指導案や指導記録、児童生徒等の感想を収集しておく。

「12月」(冬季休業前の適当な時期)

- ⑭「3月前後」「7月」に実施したものと同一（相当の）調査票を用いた調査を実施する。

〈ポイント〉

- ※「7月」に準じた取組を行うので、相当箇所を参考にする。

「冬季休業中」

- ⑮「12月」に実施した調査結果に基づき、学年ごとの9～12月の取組を検討・評価する。

〈ポイント〉

- ※「夏季休業中」に準じた取組を行うので、相当箇所を参考にする。

- ⑯1月以降の課題・目標・計画を、必要に応じて修正する。

〈ポイント〉

- ※「春季休業中～4月初め」の①～④に準じた取組を行うので、相当箇所を参考にする。

「1～3月」

- ⑰修正された計画に従って実践を行う。

〈ポイント〉

- ※「4～7月」に準じた取組を行うので、相当箇所を参考にする。

- ⑱重点活動については、指導案や指導記録、児童生徒等の感想を収集しておく。

「3月以前」(春季休業前の適当な時期)

⑨「(前年度) 3月前後」「7月」「12月」に実施したものと
同じ(相当の)調査票を用いた調査を実施する。

〈ポイント〉

※前年度に準じた取組を行う
ので、相当箇所を参考にす
る。

⑩「3月前後」に実施した調査結果に基づき、学年ごとの1～3月の取組を検討・評価する。

次年度の「春季休業中～4月初め」

次年度の「4～7月」

次年度の「7月」(夏季休業前の適当な時期)

次年度の「夏季休業中」

次年度の「9～12月」

次年度の「12月」(冬季休業前の適当な時期)

次年度の「冬季休業中」

次年度の「1～3月」

・

〈ポイント〉

※前年度の取組全体を振り返った上で、
新年度に向けて、課題の明確化、重点
課題設定、目標(達成課題)作成、重
点活動の選択、年間計画の策定、等を
行い、定期的な調査とそれに基づく評
価・見直しを繰り返しながら、1年間
を通して生徒指導を推進していく。

(☞1年間を通した流れについては、下
の表を参照)

1年間のP.E.A.C.E.メソッドサイクル

3月	①自校の児童生徒の課題となる事象について、基礎的な資料を収集する。 ②児童生徒の実態を把握するため、質問紙調査を実施する。	9月	⑪9月以降の課題・目標・計画を、必要に応じて修正する。 ⑫修正された計画に従って実践を行う。
4月	③前年度の「3月」に実施した調査結果に基づいて話し合いを行い、学年ごとの重点課題を明らかにする。 ④各学年で設定した重点課題を踏まえ、学校教育目標、学年教育目標を設定する。 ⑤予定されている年間計画の中から、学校教育目標、学年教育目標の達成に活かせるような行事や学習等の教育活動を重点活動として選ぶ。 ⑥教師のみの共通理解や目標にとどめることなく、児童生徒や保護者、地域の人々も主体的に取り組めるよう、スローガン等を作成することが望ましい。 ⑦計画に従って実践を行う。	10月	⑬重点活動については、指導案や指導記録、児童生徒等の感想を収集しておく。
5月	⑧重点活動については、指導案や指導記録、児童生徒等の感想文等を収集しておく。	11月	：
6月	：	12月	⑭「3月前後」「7月」に実施したものと 同じ(相当の)調査票を用いた調査を実施 する。 ⑮「12月」に実施した調査結果に基づき、 学年ごとの9～12月の取組を検討・評価 する。
7月	⑨「3月前後」に実施したものと 同じ(相当の)調査票を用いた調査を実施する。	1月	⑯1月以降の課題・目標・計画を、必要 に応じて修正する。 ⑰修正された計画に従って実践を行う。
8月	⑩「7月」に実施した調査結果に基づき、 学年ごとの4～7月の取組を検討・評価 する。	2月	⑱重点活動については、指導案や指導記録、 児童生徒等の感想を収集しておく。
		3月	⑲(=新①)「(前年度)3月」「7月」「12月」 に実施したものと 同じ(相当の)調査票 を用いた調査を実施する。 ⑳(=新②)「3月前後」に実施した調査結 果に基づき、学年ごとの1～3月の取組 を検討・評価する。
		4月	新③前年度の「3月」に実施した調査結果 に基づいて話し合いを行い、学年ごとの重 点課題を明らかにする。

3. 取組例とその成果

国立教育政策研究所は、平成 19 年度から 21 年度の 3 年間にわたり、『いじめ・暴力防止に関する指導方法の在り方についての調査研究』を実施しました。

この研究では、3つの地域から中学校各 1 校とその校区内の小学校各 2 校を試行実施校として選ぶとともに、そのうちの 2 地域については残る小学校と中学校の全部（計 31 校）を、さらに 3 地域とは別の地域の高等学校 1 校も、調査協力校として選びました。

まず、調査協力校には、質問紙調査への協力のほか、校内研修ツールのモニターをお願いしました。昨年度に本センターが公表した「いじめに関する校内研修ツール」は、そうした協力の中から生まれたものです。

一方、試行実施校には、そうしたことのほかに、本冊子で示したマネジメントサイクルを意識した生徒指導に試験的に取り組んでいただき、多忙な学校現場に導入する際の摩擦や抵抗を減らすためにはどのような配慮や工夫が必要か、実際に取り組んでみた効果はどのようなものか、等について報告していただきました。

そこでの取組では、いじめの未然防止を意識してもらいはするものの、直接にいじめと関わる取組をどの程度に実施するかについては、各学校にお任せしました。未然防止の取組は、必ずしも課題に直結したものである必要はないという知見が、過去の研究から得られていたからです。

以下では、一つの中学校の取組過程を紹介することで、マネジメントサイクルを意識した取組を実際に学校に導入しようとする際に苦労した点や得られた成果、そうした取組がいじめの減少に結びつくのかどうか、について示したいと思います。

なお、3年間分のデータが完全に揃っている平成 19 年度の中学 1 年生(20 年度 2 年生、21 年度 3 年生)に焦点を当てて、紹介していきます。

〈試行実施校の 3 年間〉

平成 19 (2007) 年度の試行実施校の取組は、調査協力校と同じように 6 月下旬(7 月上旬)と 11 月下旬(12 月上旬)の 2 回の質問紙調査のみを行っていただきました。

試行実施 1 年目に当たる平成 20 (2008) 年度には、4 月当初に前年度の 2 回の調査結果に基づく話し合いを各学年で行っていただきました。そして、その話し合いに基づいた目標設定や計画策定と、それに沿った 1 年間の取組を行っていただきました。また、6 月下旬と 11 月下旬の 2 回の質問紙調査の結果は、その時点までの取組を評価するのに役立ててもらいました。

ただし、この 20 年度については、P.E.A.C.E. の 5 段階(☞ 6～9 頁参照)に取り組んでもらったというわけではありません。実態調査に基づいて課題を明らかにし、目標を設定して計画を立て、それを実施してもらう、という大きな流れの試行にとどまっています。

そして、年度末に行われた試行実施校の経過報告会を期に、P.E.A.C.E. の 5 段階を強く意識してもらうことを徹底し、試行実施 2 年目の平成 21 (2008) 年度の取組を開始していただきました。

つまり、19 年度は従来通り、20 年度は調査に基づく計画と実践、21 年度は P.E.A.C.E. の 5 段階に沿った実践に、それぞれ取り組んでもらったこととなります。

〈A 中学校の取組〉

【試行実施 1 年目(平成 20 年度)の計画等】

試行開始時に新 2 年生の課題として A 中学校が設定した課題は、「ルールやきまりを意識しながら生活し、生徒集団の中でのリーダーを育成し、さまざまな仲間と積極的に関わることにより、生き生きとした秩序ある学級集団やまとまりのある学年を作り上げること」でした。

この課題が設定される前提となったのは、学年の教師が抱いていた「全体的には大きな問題は見られないが、人間関係が比較的固定化している。リーダー的な存在が弱い」といったイメージだったようです。質問

紙調査の結果からはストレスの高さが問題視されましたが、それも含めてまとめられたものが、先に課題として示したものでした。

また、生徒指導に関わる学校の全体目標としては、「問題行動に対しては毅然と指導し、きちんと行動できるように温かく関わり続ける」が設定されました。これは、平成19年度までの学校の取組が「問題行動の事後指導に追われ、積極的な対策をとることもできなかった」という反省に立ち、前年度の「温かい関わり方を保ち、指導の基準の明確化を図り毅然とした指導を進める」に変わって設定されました。

【試行実施1年目（平成20年度）の取組】

さて、そうした状況の中で、他の学年と共にこの学年が取り組んできたのは、(1) 学校生活ルール「生徒心得」の明確化と周知徹底、(2) 教師間、保護者の連携、(3) 授業改善、(4) 生徒会活動の活性化、(5) その他の取組、といった様々な内容でした。ここで、その一つ一つを紹介することはしませんが、かなりの努力が注がれたであろうことは、取組の記録から十分に推察できます。

【試行実施1年目（平成20年度）の評価】

しかしながら、平成21年2月の試行実施校9校による経過報告会では、「質問紙調査の分析をしっかりと行い、具体的な項目を決めて対策を講じる」ということが十分にはなされず、「教師サイドが指導し続け、生徒に方法を伝え、まじめに活動することのすばらしさを教えることで終始した」という反省が述べられています。質問紙調査の結果を見ても、所々に改善の跡は見られるものの、明確な変容が生まれるまでには至っていない、と概括できる状態だったからです。

【試行実施2年目（平成21年度）の計画等】

そこで、「調査結果をより分析し、生徒の課題となる項目をピックアップして課題解決に臨んでいきたい」という決意のもとに開始された平成21年度の取組は、次のようなものになりました。

- 重点課題：人間関係づくりで支援を必要としている（問5ア・イ・ウ）（☞18～21頁の調査票例参照）
- 目 標：互いの良さを認め合い、高め合うことができる生徒の育成
自ら考え、活動していける学年
- スローガン：何事にも諦めず挑戦し続ける生徒の育成
- 重点活動：(1) 宝探しゲームをやろう（6月）
グループで協力して宝探しを行い、互いの良さを深め合う
互いに協力することの大切さを理解させる
- (2) クラスマッチ大会をしよう（11月）
中学校時代の友だちとのふれあいを深め合う
生徒の自主的運営のもと、学級の友だちと協力し合い、楽しく活動する
- その他：前年度に引き続き、学校全体として(1) 授業改善、(2) 生徒会活動の活性化、に取り組む。

【試行実施2年目（平成21年度）の取組】

学校全体の取組のうち、(1) 授業改善については、「学びジョン2008から2009へ」というスローガンのもと、仲間と協同的に学び合う授業への転換を図り、コの字型の机の配置やグループでの学び合いを進めました。また、(2) 生徒会活動の活性化については、「A中革命2008から2009へ」というスローガンのもと、「新生A中始動 ～進化、深化、真価～」というテーマで、4～6月期（進化）、7～9月期（深化）、10～

3月期(真価)という1年間の見通しを立て、生徒が主体的に取り組む自治活動を進めてきました。

また、学年の重点活動については、「自分一人では活動しにくい面を、グループで協力することで補うことができ、互いの良さを深め合うことができた(宝探しゲーム)」、「実施時期がインフルエンザの影響で12月になってしまったが、生徒の自主的な企画を、生徒の主体的な活動で実現することができた(クラスマッチ大会)」というコメントが、活動直後の評価として記録されています。

【試行実施2年目(平成21年度)の評価】

さて、試行1年目の反省を踏まえて取り組み方の改善を図った2年目は、どのような結果が得られたのでしょうか。実際の質問紙調査の結果を示しながら見ていきたいと思います。そもそも、2年目に絞り込んだ重点課題(問5ア・イ・ウの友人関係の項目)の値は、3年間にどう推移したのでしょうか。

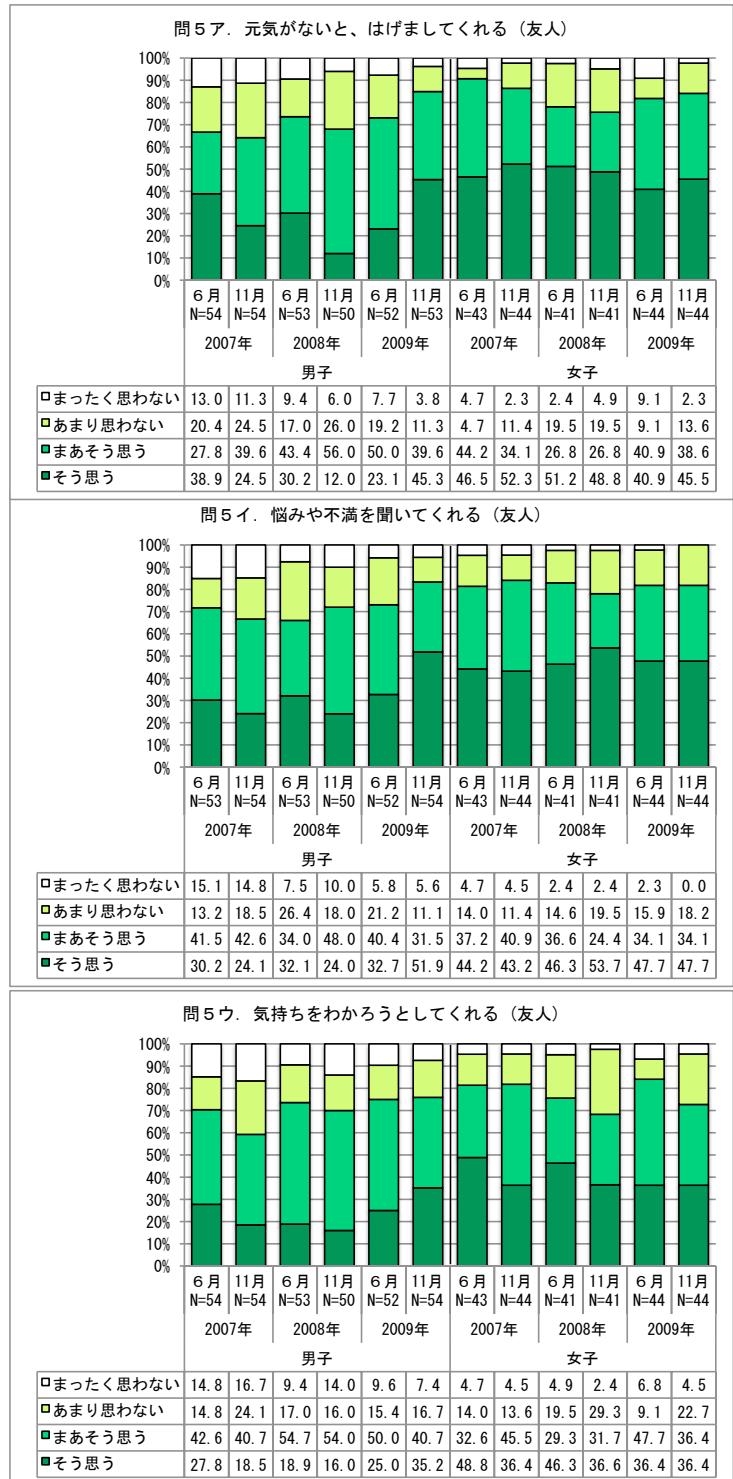
アの「もし、あなたに元気がないと、すぐに気づいてはげましてくれる」を見ると、男子では1年生の時から「そう思う」と答えた割合はやや少なめですが、2年生の時にはさらに割合が少なくなります。女子の場合には、「そう思う」の割合は男子よりも高めですが、「そう思う+まあそう思う」で見た場合には、2年生になるにつれ低下傾向が見られます。

しかし、3年生になると、男子の場合には「そう思う」の割合も「そう思う+まあそう思う」の割合も、はっきりと増えています。女子についても、「そう思う+まあそう思う」の割合は増えていることが分かります。

同じように、イの「もし、あなたが、なやみやまんを言っても、イヤな顔をしないで聞いてくれる」についても、似た傾向が読み取れます。男子では1年生の時から「そう思う」と答えた割合はやや少なめで、2年生の時にもさほど変わりませんが、3年生にはその割合が大きく増えていきます。

また、ウの「ふだんから、あなたの気持ちを、よくわかろうとしてくれる」についても、男子の場合、イの場合とほとんど同じことが言えます。

女子については、イもウも「そう思う+まあそう思う」の割合は大きいのですが、2年生時にやや減少する分が、3年生になって回復していることが分かります。



【いじめ・暴力の未然防止の効果】

さて、2年目の取組は、年度当初に絞り込んだ項目に対して、期待通りの成果を上げました。しかし、このような取組が実際にいじめ等の未然防止につながるものなのでしょうか。それを表したのが、右のグラフです。

一つ一つの項目についての説明は省略しますが、2年生時には必ずしも減少していなかったり、反対に増えていたりする項目であっても、3年生時には1～2年生時の割合よりも減っていることが分かります。

ちなみに、多くの中学校において、3年生になるといじめが減る傾向が見られます。A中学校と同地域の中学校全体で同じ学年の3年間の推移を見ても、確かに3年生のいじめは1～2年生時より減る傾向があります。

しかしながら、A中学校の場合、1年生時には地域全体よりも多い割合、2年生時にも同じか多めであったものが、3年生時には地域全体よりも少ない割合になっています。それを考えると、未然防止の効果があつたと判断することは十分にできるでしょう。

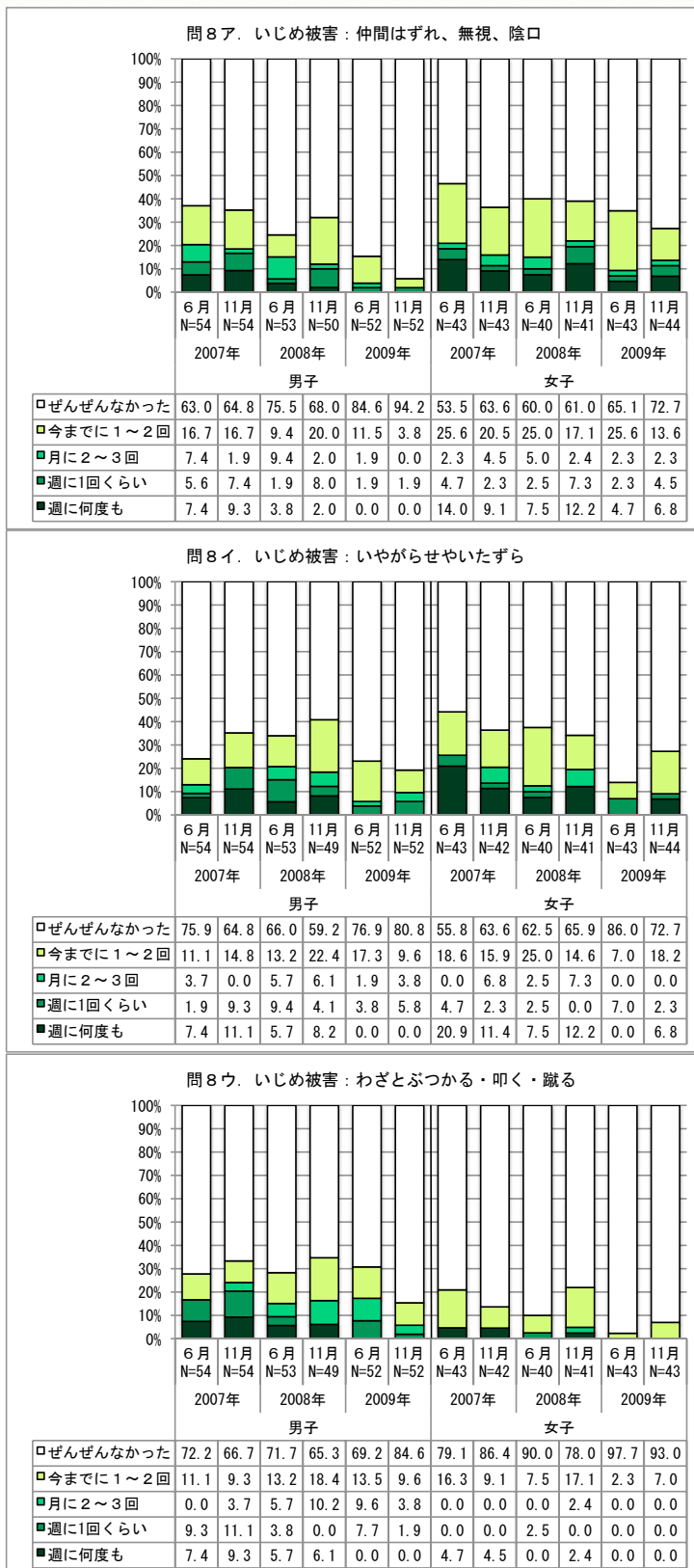
必ずしもいじめ等に直接に焦点化した取組でなくとも、それと関連のある課題（本冊子で示したような調査項目）に取り組むことで、いじめ等の未然防止が達成できるのです。

【試行1年目と2年目の違い】

ところで、2年目に変容が見られなかったにもかかわらず3年目に変容が見られた理由として、「2年生の時の成果が3年生になって現れた」「3年生になって落ちついてきた」という解釈も出るかも知れません。

しかし、私たちは次のように考えています。毎年、児童生徒に同じようなエネルギーを注いでいたとしても、「いくつもの課題を設定し、それぞれの教師が、それぞれ気がついたとき、それぞれのやり方で、精一杯の働きかけを行う」という取り組み方では、どうしても「取りこぼす」児童生徒が生まれてしまいます。なぜなら、教師の働きかけは、どうしても「気になる子」「目立つ子」に集中する傾向があるからです。

ところが、働きかけるポイントを絞り込み、「全ての教師が同じ目線で、全ての児童生徒に対して計画的に働きかけを行う」という取り組み方をすれば、全員に指導が徹底することになります。つまり、取組にかけたエネルギーが、確実に児童生徒に届くようになることが、結果にまでつながったのではないのでしょうか。



4. Question & Answer

Q1 アンケート（質問紙）調査で、児童や生徒の実態が本当に分かるのでしょうか？よく観察したり、よく話をしたりするほうが大切だと思うのですが…。

A 児童生徒理解には、様々な方法があり、それぞれに一長一短があります。質問紙調査の実施を提案しているのは、何も教師としての経験からくる直感や気づき等の主観的な判断を否定しているからではありません。むしろ、それを裏付けたり補ったりするために必要であると考えてのことです。

たとえば、日々顔を合わせていることで、逆に児童生徒の変容に気づきにくくなるということはないでしょうか。あるいは、「この子どもたちなら大丈夫」といった先入観が、冷静な評価を妨げたり、そうした期待に応えようと児童生徒が背伸びをし、素直な感情を表出しにくくなっていたりすることはないでしょうか。

また、一定期間の後に児童生徒の変容を冷静に確認したい時など、同じ内容を繰り返し実施できる質問法はとても優れています。主観による評価では、自分がこだわってきた点や、自分が深く関わった子どもの変容については記憶が鮮明であっても、それ以外については見落とされたり過小評価されがちになる傾向があるからです。

質問紙調査や各種検査によって把握できることとできないことを理解した上で活用すれば、自分たちの取組を改善するうえで、大きな力になります。

Q2 小学校の低学年や中学年の場合には、アンケート（質問紙）調査は難しかったり、その結果が信用できなかったりはしませんか？ 仮に実施できたとしても、個人の能力差がその信頼性に大きく影響するように思うのですが…。

A 確かに、自記式（自身で問題を読んで回答する方式）の場合には、少なくとも小学校4年生以上くらいでないと、正確な結果が得られない可能性は高いと思われます。文章の意味や意図を正しく読み取れなかったり、回答の仕方を間違えたり、ということが十分に予想できるからです。小学校4年生前後から下の学年の場合には、教師が質問を読み上げながら実施するという形をとったり、個別に面接しながら面接者が記入したり、という工夫が必要になってくるでしょう。

しかしながら、そうした場合には、別の意味での信頼性の問題（教師が自覚しないまま回答を誘導してしまう、面接者の主観が強くなり込む、等）がでてきたり、正確性を喫しようと思うと実施に手間や時間がかかるという別な問題が生まれてきたりします。様々な問題の未然防止のための生徒指導を実現するためという目的があるとは言え、費用対効果という点からは、割が合わないことにもあるでしょう。

小学校の低学年や中学年の場合には、出欠席や遅刻早退の状態を指標にしたり、日時を決めて授業中の様子を観察して記録を作成したり、教師が児童の代わりに回答を行ったり、という便宜的な方法も考えられます。ただし、後二者の方法の場合には、評価に偏りが起きないように複数の者で評定する、学級担任以外の者が立ち会ったうえで行う、等の配慮が必要です。話合いの時間を兼ねて、学年の教師が共同で評定を行うということも考えられます。

Q3 アンケート（質問紙）調査が実施できた場合、その結果はどのように活用するのでしょうか？
記名式で行う検査と異なり、無記名式の調査では子どもの指導に役立てることはむずかしいと思うのですが…。

A 問題を抱えた児童生徒を特定し、個別に指導したり治療したりする際に用いる「検査」と、学級や学年、学校全体の傾向を把握するために行う「調査」とは、目的が大きく異なることを正しく理解すべきです。たとえ、似たような項目が用いられているとしても、その活用の仕方はまったく異なることを理解する必要があります。

本冊子で提案している調査（6頁の②）は、学期等を一つの区切りとして、子どもや学校の変容を定期的に把握することにより、児童生徒全体（学年や学校）の抱える課題を明らかにしたり、前回の調査結果からの変容に基づいて、その間の取組の適否を見直していくことを、目的とするものです。ですから、原則として無記名で構いません。学年・学級と男女が分かっているだけで十分でしょう。また、調査項目は、学校がどのような事柄を課題と考え、どのような取組を行おうとしているのかによって決められるべきものですから、既存の検査等で代用することは不適當なことが多いでしょう。

ところで、学級別に分析できる形で実施はするものの、E（教育）段階の話し合いで使用する際には、学年男女別の集計結果を用います。そこには二つの理由があります。

一つ目は、人数が多くなることで、集団の傾向が正しく示されることが期待できるからです。たとえば、たまたまその日機嫌が良かった児童生徒の回答と、たまたま機嫌が悪かった児童生徒の回答が打ち消し合うことで、偶然による影響を避けやすくなります。

二つ目は、学級別の結果が分かると、建設的な議論の妨げになるからです。どの担任に問題があるのか、どの児童生徒に問題があるのかという「犯人探し」に陥ったり、学級間の相対評価によって優越感や劣等感を抱かせたりすることは、必ずしも問題の解決にはつながらず、なぜなら、特定の教師や児童生徒に大きな問題があったとしても、そのことが原因で学級や学年、学校全体がマイナスの結果に陥るとするならば、それは学校全体、教師全員の責任に他ならないと考えて話し合いを行うべきだからです。

Q4 調査結果をどんな風に見ていけばよいのでしょうか？ 全国平均等の数字があると、良いか悪いかの目安にできると思うのですが…。

A 他の学校と比較することに、大きな意味があるとは思えません。そもそも学校の取組を見直していくために実態を把握する、取組による達成度を評価する、ということが目的です。置かれている状況（地域の特性や学校の規模、等）が異なる学校間で数字を比較したところで、その違いが環境によるものなのか、取組の良し悪しによるものなのかまではわかりません。

同じ学校の同じ学年の児童生徒がその学校の取組の前後でどのように変容したのかを見ることで、取組の効果を確認することができます。自然災害等の突発的な事態でも起こらない限りは、児童生徒すべての家庭環境が同時に悪化（改善）するとか、地域の環境が一気に変わることは考えられません。つまり、児童生徒が変容したとすれば、そのほとんどは学校の取組の適否によってもたらされたものと考えられます。

なお、児童生徒の発達に伴う変化が大きいと予想されるような場合には、同じ学校の一つ上の学年が前年度、どのような推移をしたのかを参考にすることができます。「年齢が上がるとともに落ち着いてくる（ひどくなる）」といったことが強く予想される場合など、特に有効です。

Q5 努力しても数字に成果が現れてこないということはありますか？ 調査では見えない部分が変化しているということもあるのではないかと思いますのですが…。

A 気になっている課題と関連した適切な質問項目で調査を行い、その達成・解決と適合した取組が計画通りに実施されたのであれば、必ず結果は変わるものです。反対に、何もやらないのに、自然に良くなっていくということもありません。

もし、結果に表れてこないとすれば、調査結果から絞り込んだ項目(重点課題)や、それを踏まえて設定された目標が適切であったのか、重点活動の選択や計画は適切であったか、予定通りに実施されたのか等を見直していくことが大切です。(☞ 22～23頁のチェック・シート例参照)

また、熱心に取り組みはしたものの、特定の子どもに集中的に関わっていた、というような場合には、学年全体の数値には反映されてきません。一部の児童生徒の向上と、残りの児童生徒の低下が相殺され、全体では何も変わっていないかのように見えることすらあります。

学校全体で取り組むべき未然防止の取組と、問題を抱えた児童生徒に対する個別対応の取組とを、一緒にして論じたり、評価したりすることはできません。

Q6 こうした取組をすることで、ますます教師は多忙になってしまいませんか？ せっかく取り組んでも良い結果になるとは思えないのですが…。

A 実際に投入したエネルギーに見合うだけの成果が現れてこない時に、人は多忙と感じてしまうのではないのでしょうか。共通理解のもとで進めているつもりであっても、十分な意思疎通がなかったり、言葉の上では同じであっても細かい指導には違いがあったりすることが、すれ違いや摩擦を生み、結果的に多くの取組を台無しにしてしまうことも少なくありません。

そうした状態に陥らせないために、定期的に確認を繰り返しながら、見直しを行って取組を進めていくということが、本冊子で取り上げているような手順を踏んだ取組の進め方なのです。

教員一人一人が授業場面等で個々にやっていることを、全体の場で共有していくための仕組みをつくり、それを意識した実践に変えていくことで、同じようなエネルギーで、より多くの成果を得られるようになるのですから、良い結果につながらないはずがありません。

Q7 人が増えないままで、こうした新たな取組をするのは大変ではありませんか？ 加配教員や外部の専門家がいたら、できるかも、とは思いますが…。

A 今まで行われていない、全く新しいこと、全く新たな負担が生じることを提案しているわけではありません。

たとえば、生活に関するアンケートやいじめに関するアンケート、学校評価のためのアンケートなどは、ほとんどの学校で実施されているはずです。それらを「やりっぱなし」にせず、「次の取組に積極的に活用していこう」ということなのです。また、学年での話合いや学校全体での話合いを持つ機会も少なくないはずです。それをデータに基づいたものにするすることで、計画的に実施していこうということなのです。

新たな人員や特別な専門家がいなくとも、十分に実施できることです。

Q8 取組を推進するうえで、全体を取りまとめていくようなリーダーやコーディネーターが必要になってくるのではありませんか？ どの学校でもできるとは思えないのですが…。

A 確かに、まとめ役になるような人がいたほうが、良い結果に結びつきやすいようです。ただし、その人が1人でがんばると言うことではありません。最終的に、全教職員できちんと話し合いができるようになることが大切なのです。

学校の状況によって、教頭先生がまとめ役をしたり、学年主任がまとめ役になったり、委員会組織を立ちあげたり、ということも考えられます。自校の状況に応じて、柔軟に考えてみてください。

Q9 自分の学校には、そんなに深刻な問題があるとは思えないのですが、こうした取組を行っていく意味はありますか？ そもそも必要を感じないのですが…。

A 今、目の前にいる子どもの状態だけでなく、隣の学級や他の学年、小学校や中学校、高校へと進む中で子どもの成長や変化を視野に入れ、現在の段階でどのような生徒指導を行っていくべきかが問われる時代になってきています。とりわけ、健全育成の領域（社会性や対人関係能力等）を育てるためには、それぞれの段階で教育を行っていく者の間に共通理解が不可欠な時代になっています。

こうした取組を行うことで、「学年を越えて子どもを見ることができるようになった」といった感想が多く得られていますし、「一つのことを全員が意識して取り組むことができたのが、よかった」と言う声もあります。まずは、始めてみてください。

Q10 私は、日々、子どもに注意を払い、努力もしているつもりですが、そうした姿勢では不十分なのではないでしょうか？ みんなで同じ取組をする必要があるとは思えないのですが…。

A 今、目の前に見えている姿だけで教育を行うのではなく、数年後まで見据えた教育が必要です。その児童生徒が、1年後や数年後に何かの問題を起こすとすれば、そのことの原因が現在にある可能性、現在の取組でその問題を未然防止できる可能性があるのです。児童生徒を6年間や9年間、あるいは12年間の視野の中で見ていくことが求められているとすれば、今、自分の目で見ていると言うだけでは不十分ではないでしょうか。

みんなが共通の目線で子どもを見ていこうとというのは、みんなが同じことをするというものではありません。それぞれの立ち位置から子どもを見て、可能な働きかけを行うわけですから、むしろ異なった働きかけになるはずです。共通の着地点を見据えて、協働することが求められているのです。

Q11 今の子どもの問題は、学校だけで解決できることではないのではありませんか？ 家庭の努力も必要な気がするのですが…。

A もちろんです。まず、学校で共通理解をした後は、家庭や地域の人々にも理解を広げていくことが大切です。目標をスローガン化するのも、そうした広がりのための手助けになるからです。さらに、児童生徒自身もこうした取組の主体になり得ることを、理解し、活用しましょう。

まずは、教職員の共通理解から始まるわけですが、それを広げていくことが大切です。そのためにもデータに基づいた提案、データに基づいた結果の評価が重要となり、説得力を持つのです。

5. 質問紙(調査項目)の例と解説

※この例の中で、○印は可能な限り含めることが望ましい項目、△はそれに準ずる項目、無印は省略可能な項目、を意味する。

問1 あなたの今の気持ちについて、いくつかききます。「よくあてはまる」から「ぜんぜんあてはまらない」までの4つの中から、いちばん近いと思う数字に、1つずつ○をつけていってください。

- ア. 学校が楽しい
- イ. みんなで何かをするのは楽しい
 - ウ. 次の学年も今のクラスでいたい
- エ. じゅぎょうがよくわかる
 - オ. じぶんの顔やスタイルが好きである
 - カ. スポーツや音楽など、じまんでできるものがある

※学校適応・自己肯定感に関する項目。○の項目は、学年・学校の状況を測る上で最適。

問2 あなたのさいきんの体や心のようにすについて、いくつかききます。「よくあてはまる」から「ぜんぜんあてはまらない」までの4つの中から、いちばん近いと思う数字に、1つずつ○をつけていってください。

- △ア. 体がだるい
- △イ. なんとなく、しんぱいだ
- △ウ. いらいらする
- △エ. 元気がでない
- △オ. つかれやすい
- △カ. さびしい
- △キ. ふきげんで、おこりっぽい
- △ク. あまりがんばれない
- △ケ. ずつうがする
- △コ. 気持ちがしずんでいる
- △サ. だれかに、いかりをぶつきたい
- △シ. べんきょうが手につかない

※ストレス感情に関する項目。潜在的な課題を発見する際に有効。ア・オ・ケの合計＝身体的ストレス尺度、イ・カ・コの合計＝不安・憂鬱ストレス尺度、ウ・キ・サの合計＝不機嫌・怒りストレス尺度、エ・ク・シの合計＝無気力ストレス尺度、として用いることができる。

問3 あなたは今の学年になってから、きょうまでに、つぎに書いてあるような、いろいろなことが、どのくらいありましたか。「よくあった」から「まったくなかった」までの4つの中から、いちばん近いと思う数字に、1つずつ○をつけていってください。

- △ア. 先生が、よくわけを聞いてくれずに、おこった

- △イ. べんきょうのことで、友だちにからかわれたりばかにされたりした
- △ウ. じゅぎょう中、わからない問題をあてられた
- △エ. うちの人が、べんきょうのことをうるさく言った
- △オ. 先生が、あいてにしてくれなかった
- △カ. 顔やスタイルのことで、友だちにからかわれたりばかにされたりした
- △キ. じゅぎょうが、よくわからなかった
- △ク. うちの人が、友だちやせいかつのことをうるさく言った
- △ケ. 先生が、えこひいきをした
- △コ. じぶんのしたことで、友だちから悪口を言われた
- △サ. テストの点が、思ったよりわるかった
- △シ. うちの人のきたいは、大きすぎると思った

※ストレス（ストレスの原因）に関する項目。潜在的な課題を発見する際に有効。ア・オ・ケの合計＝教師ストレス尺度、イ・カ・コの合計＝友人ストレス尺度、ウ・キ・サの合計＝勉強不機嫌・怒りストレス尺度、エ・ク・シの合計＝無気力ストレス尺度、として用いることができる。

問4 あなたのさいきんの体や心のようすについて、いくつかききます。「よくあてはまる」から「ぜんぜんあてはまらない」までの4つの中から、いちばん近いと思う数字に、1つずつ○をつけていってください。

- ア. これからの世の中では、べんきょうのせいせきが悪いとみじめだ
- イ. これからの世の中では、顔やスタイルがよくないとみじめだ
- ウ. これからの世の中では、人よりもとくいなことがないとみじめだ

※競争意識に関する項目。ストレスの背景を発見する際に有効。

問5 あなたは、あなたのまわりの人たちが、どのくらいあなたの助けになってくれると思いますか。「そう思う」から「そうは思わない」までの4つの中から、いちばん近いと思う数字に、1つずつ○をつけていってください。

- ア. もし、あなたに元気がないと、すぐに気づいてはげましてくれる
おうちの人
○学校の先生
△友だち
- イ. もし、あなたが、なやみやふまんを言っても、イヤな顔をしないで聞いてくれる
おうちの人
○学校の先生
△友だち
- ウ. ふだんから、あなたの気持ちを、よくわかるうとしてくれる
おうちの人
○学校の先生
△友だち

※周りからの理解や支えに関する項目。教師－生徒関係、生徒－生徒関係の良好さを測る上で最適。

問6 今の学年になってからの『よかったこと・うれしかったこと』について、いくつかききます。「よくあった」から「まったくなかった」までの4つの中から、いちばん近いと思う数字に、1つずつ○をつけていってください。

- ア. 私（私たち）のしたことで、ほかの人によろこんでもらえた
- イ. 私（私たち）のしたことで、ほかの人からかんしゃされた
- ウ. 私（私たち）のしたことが、ほかの人のやくにたった

※自己有用感に関する項目。他者の存在を前提とした自己肯定感を測る上で有効。

みなさんは、学校の友だちのだれかから、いじわるをされたり、イヤな思いをさせられたりすることがあると思います。

そうしたいじわるやイヤなことを、みんなからされたり、なんどもされたりすると、そうされた人はどうしてよいかわからずにととても苦しい思いをしたり、みんなの前ではすかしい目にあわされてつらい思いをしたりします。

これからみなさんにしつもんするのは、そうしたいじわるやイヤなことを、むりやりされたときのことや、反対に弱い友だちにあなたがしたときのことについてです。

※いじめという語のイメージに左右されないで回答を求める際に有効な説明。次の被害経験・加害経験の直前に配置する。

問7 いじわるやイヤなことには、いろいろなものがあります。あなたは、今の学年になってから学校の友だちのだれかから、次のようなことをどのくらいされましたか。「1しゅうかんになんども」から「ぜんぜんされなかった」までの5つの中から、いちばん近いと思う数字に、1つずつ○をつけていってください。

- ア. なかまはずれにされたり、むしされたり、かげで悪口を言われたりした
- イ. からかわれたり、悪口やおどし文句、イヤなことを言われたりした
- ウ. かるくぶつかられたり、遊ぶふりをして、たたかれたり、けられたりした
 - エ. ひどくぶつかられたり、たたかれたり、けられたりした
 - オ. お金やものをとられたり、こわされたりした
- カ. パソコンや携帯電話で、イヤなことをされた

※いじめの被害経験に関する項目。○の項目は、発生頻度が高かったり、注意を要する項目。

問8 では、あなたは、今の学年になってから学校の友だちのだれかに、次のようなことをどのくらいしましたか。「1しゅうかんになんども」から「ぜんぜんしなかった」までの5つの中から、いちばん近いと思う数字に、1つずつ○をつけていってください。いじわるやイヤなことには、いろいろなものがあります。

- ア. なかまはずれにしたり、むししたり、かげで悪口を言ったりした
- イ. からかったり、悪口やおどし文句、イヤなことを言ったりした

- ウ. かるくぶつかったり、遊ぶふりをしてたたいたり、けったりした
- エ. ひどくぶつかったり、たたいたり、けったりした
- オ. お金やものをとったり、こわしたりした
- カ. パソコンや携帯電話で、イヤなことをした

※いじめの加害経験に関する項目。○の項目は、発生頻度が高かったり、注意を要する項目。

※以上の調査項目は、小学校4年生を意識した表記になっているので、児童生徒に応じてひらがなを漢字に変えたり、漢字に変えた上でふりがなを付ける等が必要である。

※以下に、選択肢の配置例を示す。

問1・問2・問4の選択肢の例				
	よく あてはまる	まあ あてはまる	あまり あてはまらない	まったく あてはまらない
ア. 学校が楽しい	1	2	3	4
問3・問6の選択肢の例				
	よく あつた	たまに あつた	あまり なかつた	まったく なかつた
ア. 先生が、よくわけを聞いてくれずに、おこった	1	2	3	4
問5の選択肢の例				
	そう 思う	まあ そう思う	あまり そうは 思わない	まったく そうは 思わない
ア. もし、あなたに元気がないと、 すぐに気づいてはげましてくれる おうちの人	1	2	3	4
問7・問8の選択肢の例				
	1 しゅうかん に なんども	1 しゅうかん に 1かい くらい	月に 2〜3 回	今 までに 1〜2 回
ア. なかまはずれにされたり、むしされたり、 かげで悪口を言われたりした	1	2	3	4
			ぜん ぜん なかつた	5

6. チェック・シートの例



チェック・シート 「夏季休業中」 校内研修用

第()学年グループ

1. 今年4月に明らかにした重点課題(絞り込んだ調査項目)は、期待どおりに達成されましたか？

- 十分に達成された(数値に明確な改善が見られた) → 3に進む
- 期待ほどではないが、達成された(数値的には不十分であった) → 2に進む
- あまり達成されなかった(数値が改善されなかった) → 2に進む

2. 期待通りに達成されなかった(期待ほどではなかった)原因は、どこにあると考えられますか？

2-1 項目の絞り込み

- 絞り込んだ項目は適切であった → 2-2に進む
- 絞り込んだ項目が不適切であった ↓

原因：

改善策：

→ 2-2に進む

2-2 教育目標(達成課題)の設定

- 絞り込んだ項目に対する教育目標(達成課題)の設定は、適切であった → 2-3に進む
- 絞り込んだ項目に対する教育目標(達成課題)の設定が、不適切であった ↓

原因：

改善策：

→ 2-3に進む

2-3 教育目標(達成課題)を実現するための年間計画の策定

- 重点活動の教育課程への位置づけ(時期・回数・内容、等)は、適切であった → 2-4に進む
- 重点活動の教育課程への位置づけ(時期・回数・内容、等)が、不適切であった ↓

原因：

改善策：

→ 2-4に進む

2-4 教育目標(達成課題)の児童生徒・保護者等への広報・普及

- 教育目標(達成課題)のスローガン化は、十分であった → 2-5に進む
- 教育目標(達成課題)のスローガン化が、不十分であった ↓

原因：

改善策：

→ 2-5に進む

2-5 年間計画に沿った実施

- 教育目標(達成課題)のための重点活動は、年間計画通りに実施された → 2-6に進む
- 教育目標(達成課題)のための重点活動が、年間計画通りに実施されなかった ↓ (次頁)

原因：

改善策：
→ 2-6 に進む

2-6 教育目標（達成課題）を意識した重点活動の実施

- 重点活動実施の際は、教育目標（達成課題）を十分に意識して行った → 2-7 に進む
- 重点活動実施の際は、教育目標（達成課題）を十分に意識しないまま行った ↓

原因：

改善策：
→ 2-7 に進む

2-7 実施できた重点活動について

- 重点活動の際の個々の教師や学年の動き・めあては、具体的にになっていた → 2-8 に進む
- 重点活動の際の個々の教師や学年の動き・めあてが、具体的にしていなかった ↓

原因：

改善策：
→ 2-8 に進む

2-8 重点活動への児童生徒・保護者等の参加

- 児童生徒・保護者等は、十分に重点活動に参加できていた → 3 に進む
- 児童生徒・保護者等が、十分に重点活動に参加できていなかった ↓

原因：

改善策：
→ 3 に進む

3. 重点課題に設定した以外の調査項目については、どのような変化が見られましたか？

- 他に、改善された項目があった ↓

理由として考えられること：
→ 4 に進む

- 他に、改善された項目はなかった → 4 に進む
- 他に、悪化した項目があった ↓

理由として考えられること：
→ 4 に進む

4. 9月以降の取組に当たって修正・改善したいこと

○この小冊子の作成に協力いただいたみなさん	
[平成 19 ～ 21 年度]	
有村 久春	帝京科学大学教授
江坂 栄子	愛知淑徳大学准教授
瀧野 英一	元千葉県市川市立稲越小学校校長
天井 勝海	日本大学商学部特任教授
早瀬 友子	神奈川県横浜市立市場小学校校長
吉田 文明	北名古屋市教育委員会教育長
米津 光治	文教大学教育学部准教授
[平成 20 ～ 21 年度]	
黒澤 智	龍ヶ崎市教育センター所長
[平成 21 年度]	
成瀬 龍夫	京都市立下京渉成小学校教頭
[平成 19 ～ 20 年度]	
五十嵐守男	新潟県上越市立城西中学校教頭
松村 泰弘	京都府京都市立朱雀中学校教頭
[平成 19 年度]	
岡田 良一	茨城県龍ヶ崎市立中根台中学校校長
○事務局	
作花 文雄	国立教育政策研究所生徒指導研究センター長
滝 充	国立教育政策研究所総括研究官
藤平 敦	国立教育政策研究所総括研究官
三好 仁司	文部科学省初等中等教育局視学官
大瀬 勝寿	国立教育政策研究所生徒指導研究センター企画課長
上島 和幸	文部科学省大臣官房総務課広報室事業第二係長
(職名は平成 22 年 5 月現在のものです)	





文部科学省

国立教育政策研究所

National Institute for Educational Policy Research

いじめ	追跡
	調査
2007 - 2009	
いじめ Q & A	

平成 22 年 6 月

国立教育政策研究所生徒指導研究センター

目 次

はじめに	3
本冊子について	4
■やはり、いじめにピークはないのか？	5
■やはり、どの子どもにも起きうるのか？	6
■6年間の追跡で、何が分かったのか？	8
■いじめに向かわせる要因は、何か？	10
■いじめを、どう減らしていくのか？	12
■ネットを使ったいじめは、増加したか？	14
■調査の概要	15
■ 2007～2009年度 小学校 いじめ被害経験率	16
■ 2007～2009年度 小学校 いじめ加害経験率	18
■ 2007～2009年度 中学校 いじめ被害経験率	20
■ 2007～2009年度 中学校 いじめ加害経験率	22
■ 2007年度 小学校4年生 いじめ被害経験率推移	24
■ 2007年度 小学校4年生 いじめ加害経験率推移	26
■ 2007年度 中学校1年生 いじめ被害経験率推移	28
■ 2007年度 中学校1年生 いじめ加害経験率推移	30
■再録 2004年度 小学校4年生 いじめ被害経験率推移	32
■再録 2004年度 小学校4年生 いじめ加害経験率推移	34

はじめに

文部科学省が毎年行っている『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』（いわゆる『問題行動調査』）によれば、平成 20 年度のいじめの認知件数は 84,648 件と、前年度の 101,097 件と比べて 16,449 件の減少となっています。しかし、依然として憂慮すべき状態にあることに変わりはありません。また、いじめの多くが大人の目には「見えにくい」形で行われており、十分な形で認知できているかどうかについても、常に問い直しが求められていると言えます。文部科学省の調査に関しても、「アンケートや個別面談を実施」することが強調されるなど、適切な方法で実態を把握する努力を求めているのはそのためです。

いじめの学術研究において、そうした特徴を持ついじめの実態把握に最も適した方法とされているのが、自記式の質問紙調査です。教師や他の子どもからの報告やインタビュー、観察等に基づく方法よりも客観性や比較可能性等の点で優れているとの理由から、子ども自らが回答する形式のアンケート調査が広く用いられてきたのです。その自記式質問紙調査法により、いじめやそれに関連する要因について定点観測的に行われてきたのが、国立教育政策研究所の『いじめ追跡調査』です。組織改編前の国立教育研究所時代（1998 年）から現在に至るまで、その時々々の修正を加えつつも調査内容の比較可能性を維持し、12 年間にわたって行われてきました。

この調査の特長は、単に同じ内容の調査を繰り返すというにとどまらず、匿名性を維持しつつ、個人を特定して追跡できるよう設計されている点にあります。数量的な変化を経年的に追うだけではなく、児童生徒の発達や変容の過程を追えるようにすることで、いじめに関して語られることの多い言説の真偽を検証できるように考えられているのです。また、同時に、日本全体の状況を推測する際の根拠となるデータの収集・蓄積という条件をも満たすため、大都市近郊にあり、住宅地や商業地のみならず、農地等も域内に抱える地方都市を代表的な地点として選んだうえで、市内の全小中学校（計 19 校）に在籍する児童生徒全員（小学校 4 年生以上）を対象としたコホート（同時出生集団）調査という形をとっています。これにより、1 回限りの全国調査や対象数の限られた事例的な追跡調査では得られない、質の高いデータを収集することに成功しています。12 年間の継続調査の結果が安定していることは、その質の高さを示すものとも言えるでしょう。

この追跡調査のうち、1998～2003 年にかけて行われた 6 年間分の結果については、国立教育政策研究所と文部科学省の共催による「平成 17 年度教育改革国際シンポジウム」において報告され、その内容は国立教育政策研究所／文部科学省編『平成 17 年度教育改革国際シンポジウム「子どもを問題行動に向かわせないために ―いじめに関する追跡調査と国際比較を踏まえて―」（報告書）』（平成 18 年）に収録されています。また、それに引き続き行われた調査の中から、2004～2006 年の 3 年間の結果については、学校現場等で役立つ知見の形でまとめ、『いじめ追跡調査 2004-2006 Q&A』（平成 21 年）として刊行しています。両報告書は、共に本センターの HP よりダウンロードでき、学校現場での実践や研究に役立てられるようになっています。

本冊子は、その続編として、2007～2009 年の 3 年間分のデータを中心に分析を行うとともに、必要に応じて 2004～2009 年の 6 年間分の分析を行うことで、最新の結果をより確かな形で示すようにしたものです。本冊子をお読みいただくことにより、皆さんのいじめに対する認識が深まり、それぞれの取組が一層進んでいくことを願っています。

平成 22 年 6 月

国立教育政策研究所生徒指導研究センター

本冊子について

○本冊子の目的

いじめのような問題（第三者には「見えにくい」問題）について、その実態や発生メカニズムを明らかにしようとする際には、児童生徒に対する何らかの調査が不可欠です。また、調査を実施する場合でも、1回限りで終わる単発の調査結果を安易に一般化することには危険が伴いますから、同一対象に対して複数回の調査を繰り返すこと、定期的に調査を行うことも必要になります。しかも、複数回の結果をただ並列するだけでは、傾向は明らかになっても、その奥にある変容過程までは明らかになりません。したがって、詳細な分析を行うためには、個人を特定できる形で追跡的に調査を行うことも必要になってきます。

ところが、いじめのようにデリケートな問題を、上に述べたような理想的な形で、とりわけ個人を特定できる形で各学校が実施しようとする、児童生徒が本当のことを答えない可能性が考えられます（被害経験を答えることによって更にいじめがエスカレートすることを恐れる、加害経験を答えることによってしっ責されることを恐れる等のため）。

国立教育政策研究所生徒指導研究センターでは、そのような各学校現場が直接に収集することが困難なデータを各学校や教育委員会等に代わって収集・蓄積するため、いじめの追跡調査を継続的に行っています。本冊子は、そうした調査の中から、2007～2009年の3年間、計6回にわたる結果をまとめ、広く活用していただけるようにしたものです。

○本冊子の構成

6回にわたる膨大なデータをただ羅列しただけでは、そこから何が明らかになっているのかが分かりにくいことでしょう。そこで、本冊子では、前半と後半の2部構成とし、追跡調査ならではの分析から得られる知見によって、いじめに関する「正しい認識」を獲得していただけるように配慮しました。

まず、前半部分では、いじめに関する素朴な疑問に答える「Q&A形式」を採用することにしました。3年間分のデータを再集計したり図示したりして、いじめの実態をより具体的かつ正確に把握してもらえるように配慮しました。既に発行済みの『いじめ追跡調査 2004 - 2006 Q&A』で議論された内容については単なる繰り返しを避け、その議論の概要と共に新たなデータが付け加わることで何が分かったのかを示すという形にしています。

後半部分には、この調査がどのように行われたのかをまとめた概要と、調査結果の単純集計結果（いじめに関する項目のみ）を収録しました。2007年度から2009年度までの3年間に、いじめの経験率にどのような変化があったのかを小学校と中学校を分けて見られるように、いじめの種類ごとに毎回の調査結果を男女別の構成比（棒グラフ）で示してあります。また、小学校の4年生から6年生、中学校の1年生から3年生という学年進行に伴い、いじめの経験率にどのような変化が現れるのかについてもご覧いただけるようになっていきます。こちらについては、『いじめ追跡調査 2004 - 2006 Q&A』から一部のデータを再録し、2004～2009年までの6年間分のデータ、小学校4年生から中学校3年生に至るまでの学年進行を見ていただけるようになっていきます。

※単純集計結果の表示は、以下のような色分けになっています。後半部分のグラフだけでなく、前半部分で示されているものについても同じ色分けになっていますので、各年度ごとの集計なのか、特定の学年の集計なのかが一目で分かります。

- ・各年度ごとに、小学校の4～6年生までの3学年分を集計したものと、中学校の1～3年生までの3学年分を集計したもの

→薄青色のグラフ

- ・2007年度の小学校4年生が6年生になるまでの3年間の変容と、2007年度の中学校1年生が3年生になるまでの3年間の変容、さらに2007年度の中学校1年生が小学生であった2004年から2006年までの3年間（小学校4年生から6年生になるまで）の変容を示したもの

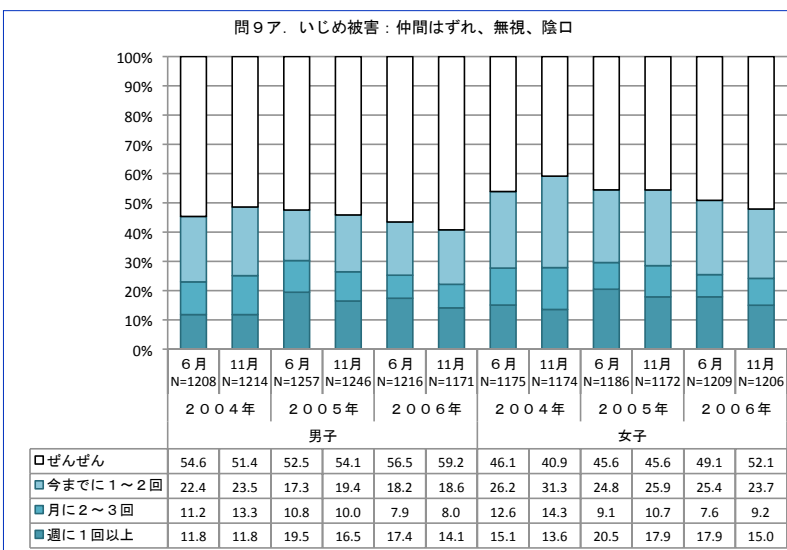
→オレンジ色のグラフ

■やはり、いじめにピークはないのか？

『いじめ追跡調査 2004 - 2006 Q&A』では、2004～2006年度のデータに基づき、2006年秋のいじめの社会問題化を「いじめの第3のピーク」と表現することが適切でないことを指摘しています。今回のデータからも、同じようなことが言えるのでしょうか。

今回の追跡調査（2007～2009年度）の結果も、前回の追跡調査（2004～2006年度）と同様、いじめにピークがあったとは考えにくいことを示しています。データから見る限り、いじめは常に起こりうるものであり、一時的に増加したり減少したりするものではないことが分かります。2006年秋は、いじめが日本において社会問題化した3回目であることは確かですが、それをピークと呼ぶことは、いじめの発生に対して誤ったイメージを付与することに他なりません。

下に示した二つのグラフは、いずれも小学校における「仲間はずれ、無視、陰口」の被害経験率の推移を男女別に示したものです。一方（左上）は2004～2006年度の結果で、他方（右下）は2007～2009年度の結果ですが、両者の間に大きな差を見いだすことが困難であることは一目瞭然です。このことだけを考えても、2006年秋を特別視する理由はないことが明らかでしょう。以下、一つずつていねいに見ていきます。



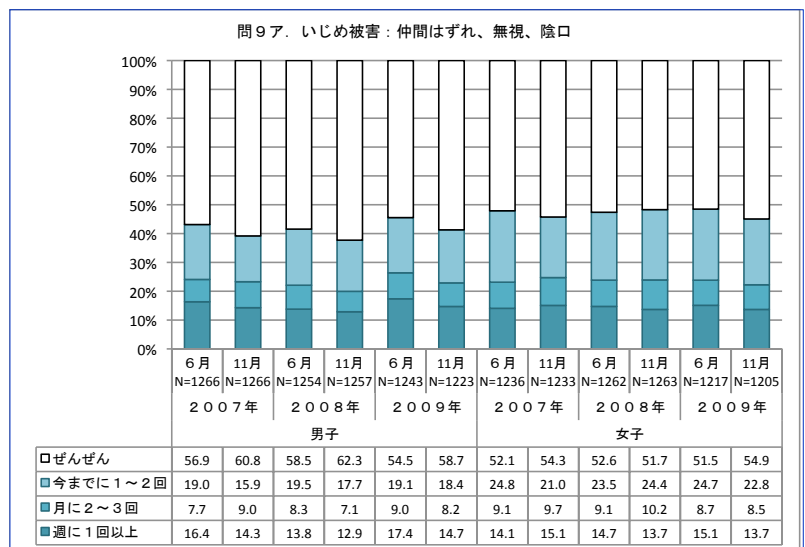
まず、2004年度から2006年度の小学校における「仲間はずれ、無視、陰口」被害経験率からです。左半分が男子、右半分が女子の結果を表しています。

たとえば、「週に1回以上」の経験率に着目すると、男子も女子も2005年夏が最大となっています。しかし、そこに「ピーク」と呼ぶほどの増減が見いだせるわけではありません。

実際、男子の「経験なし」に着目してみると、それが51.4～59.2%という幅の中で増減していること、女子では40.9～52.1%という幅の中で増減していることが読み取れます。

一方、右は同じ内容を2007年度から2009年度で示したものです。左半分の男子の「週に1回以上」の経験率に着目すると、男子では2009年夏が最大、女子では2007年夏と2009年夏が最大となっています。しかし、ここでも「ピーク」と呼ぶほどの変化は見いだせません。

また、「経験なし」に着目してみると、男子では54.5～62.3%という幅に、女子では51.5～54.9%という範囲に入っています。2004～2006年度と比べると、2007～2009年度は被害経験率は若干低くなっていますが、これは1998～2003年度以来の漸減傾向を示しているに過ぎず、2004～2006年度が特別に高かったことを示すものではありません。



これと同様のことは、小学生の加害経験、中学校の被害経験や加害経験においても当てはまります。この頁の冒頭で指摘したとおり、いじめは常に起こりうるものであり、「何が流行のようなものがある」とか、「今はピークを過ぎたから大丈夫」とかいった判断をするのは誤りであることが分かります。

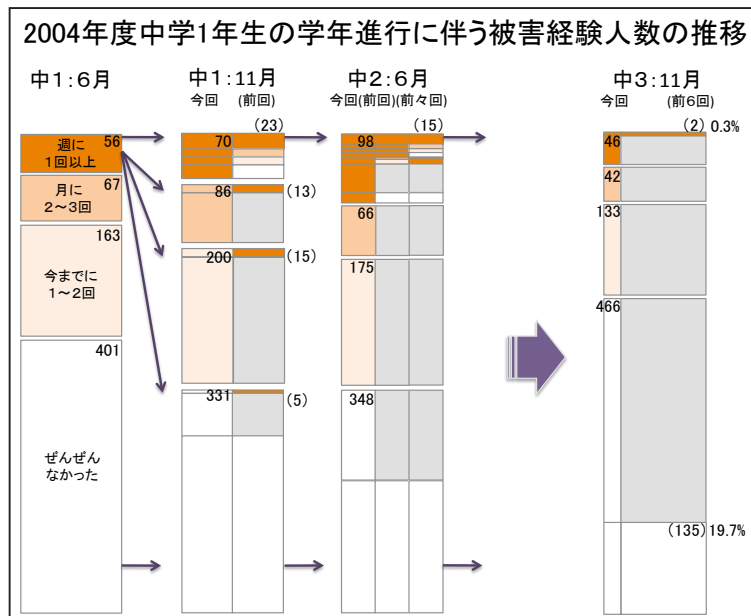
※この頁の図は、いずれも「仲間はずれ、無視、陰口」の経験率。

■やはり、どの子どもにも起きうるのか？

Q 『いじめ追跡調査 2004 - 2006 Q&A』では、2004～2006年のデータに基づき、各学校単位で見た場合にも、各学年単位で見た場合にも、いじめが起きやすい学校とそうでない学校、いじめが起きやすい学年とそうでない学年というものが存在しているわけではないことが、さらには、いわゆる「いじめられっ子（いじめられやすい子ども）」や「いじめっ子（いじめやすい子ども）」も存在しないことが示されました。今回も、同じことが言えるのでしょうか？

A 同じことが言えます。いわゆる「荒れた学校」や「問題のある学年」だけでいじめが起きているわけではありませ
ん。どんな学校でも、どんな学年でも、いじめは起きうるというのが、正しい事実認識、客観的な事実認識なのです。
ここでは、特に、「どの子どもにも起こりうる」ことについて、改めてデータを示すことにします。

下に示した図は、『いじめ追跡調査 2004 - 2006 Q&A』の中で、「いじめられやすい子ども」が存在するかどうかを確かめるため、2004年度の中学1年生が中学校の3年間でどのように被害に遭っているのか、「仲間はずれ、無視、陰口」を例に追跡的に示したものです。もし、いわゆる「いじめられっ子」が存在するならば、彼らは毎回の調査で繰り返し被害を訴えていると考えられること、またそうした子どもが存在するならば、恐らくは、「週に1回以上」という高頻度の被害に遭っている可能性も高いという仮説のもと、そうした事実が現れるかどうかを検証したものです。



ところが、この図から分かるとおり、この学年の中で、「週に1回以上」という高頻度の被害経験があると答えた生徒は、毎回50～100名（7～14%）程度存在するにもかかわらず、それが半年後まで続く事例は半分以下でした。まず、1年生時の6月には56名だった高頻度の被害経験者が、その年の11月には70名に増えているにもかかわらず、前回に引き続き高頻度の被害経験があった者は23名にとどまり、残りの33名（＝56名－23名）は、「月に2～3回」に減った者が13名、「(新学期になってから)今までに1～2回」が15名、「ぜんぜんなかった」が5名、という具合に変わったのです。ちなみに、2年生時の6月には高頻度の被害経験者はさらに増えて98名にまでなっていますが、やはり前回（1年生時の11月）に引き続きという者は半分以下に減り、前々回（1年生時の6月）から3回とも被害経験があると答えた者は15名でした。そして、4回目（2年生時の11月）と5回目（3年生時の6月）を省略し、3年生時の11月を見ると、6回とも「週に1回以上」の被害経験があった者は2名（0.3%）にとどまるのが分かったのです。

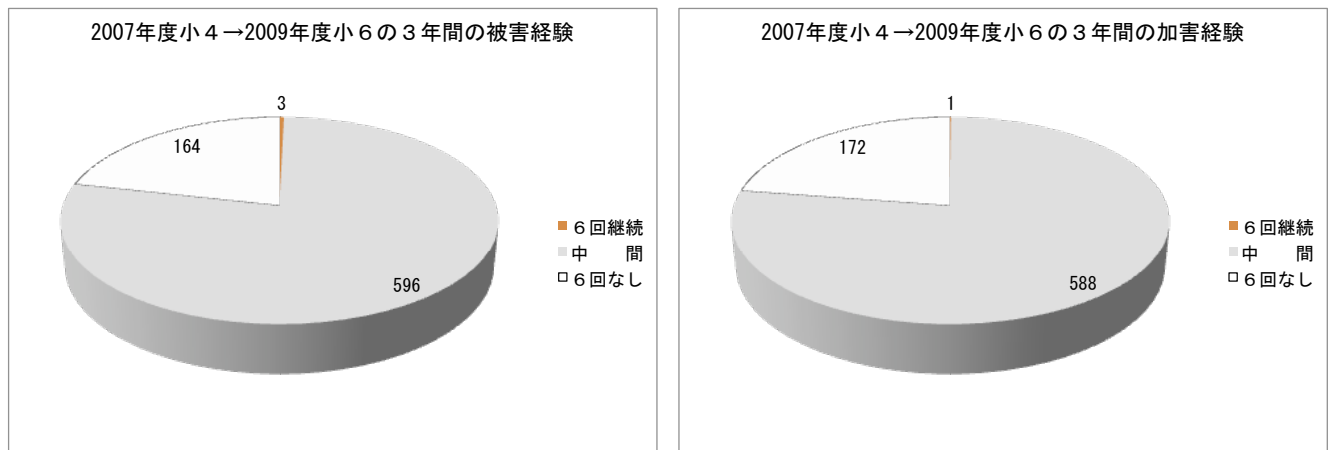
つまり、比率から言えば、毎回「クラスに3～6名」程度の割合の子どもが被害に遭っている計算であるにもかかわらず、常習的な被害者と考えられるのは1000名につき3名という数でした。つまり、「クラスに数名程度」の「気になる子ども」だけが「いつも被害に遭っている」といったイメージとは大きく異なり、被害者は毎回大きく入れ替わっていることが明らかになったのです。反対に「ぜんぜんなかった」と答えた生徒について見た場合にも、当初は401名（58.4%）だったのが、最終的には135名（19.7%）にまで減り、中学校3年間の間に、何の被害経験もなかったのは2割以下、8割以上の生徒は「仲間はずれ、無視、陰口」の被害を、ある時期に何らかの頻度で経験したことが明らかにされました。

以上のことは、加害者について見た場合にも同様で、「週に1回以上」という高頻度の加害経験があると答えた生徒は、毎回35～85名（5～12%）程度いたにもかかわらず、半年後も引き続き経験があると答えた者は半分以下で、最終的に、3年生時の11月まで考えた場合、「週に1回以上」が6回とも継続したのは2名（0.3%）にとどまりました。「ぜんぜんなかった」と答えた生徒も、当初は365名（52.5%）だったのが、3年間の間に減少し続けて130名（18.7%）にまで減り、中学校3年間の間に、8割以上の生徒が「仲間はずれ、無視、陰口」の加害に加わっていることが分かりました。

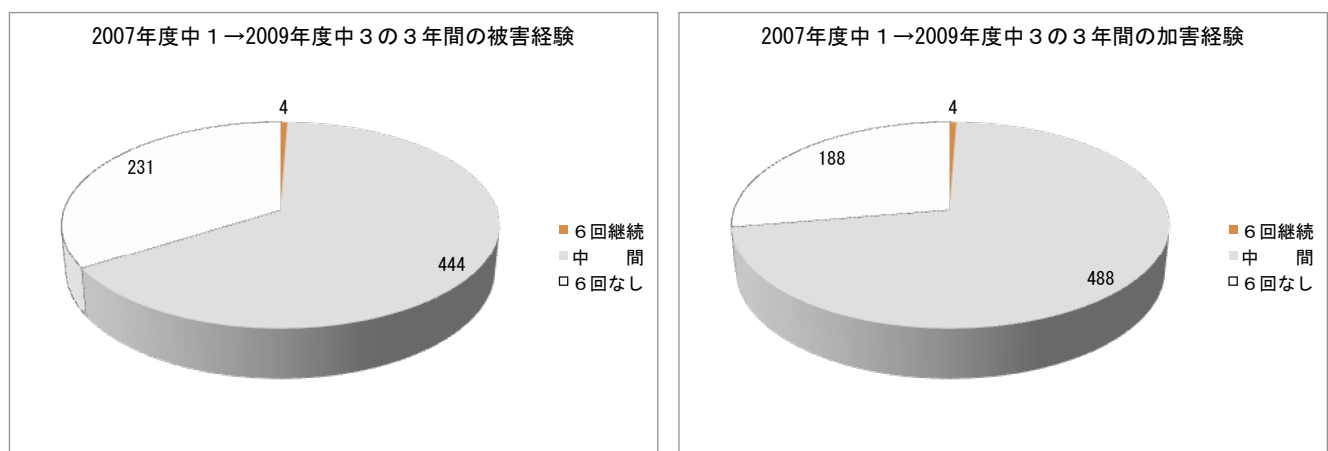
小学校においても、高頻度のいじめ被害・加害を繰り返す特定の子どもはごく一部で、被害者・加害者ともに大きく入れ替わること、そして中学生よりも更に多くの子ども（85%前後）が、どこかの時期に何らかの頻度の被害経験や加害経験を持っていることが示されました。

さて、下に示したのは、今回の2007～2009年データを用いて同様の分析を行った際の、最終結果のみを図示したものです。すなわち、「仲間はずれ、無視、陰口」のいじめに関して、3年間の6回にわたる調査の中で、「週に1回以上」という高頻度のいじめ経験が6回とも継続した者と、「ぜんぜんなかった」が6回とも継続した者、そしてそれ以外の者（どこかの時期に何らかの頻度の経験があった者）の人数を示したものです。

まず、小学校について見てみると、被害経験が3年間、6回にわたって継続した者は3名（0.4%）、全く経験がなかった者は164名（21.5%）でした（下左）。また、加害経験が3年間、6回にわたって継続した者は1名（0.1%）、全く経験がなかった者は172名（22.6%）でした（下右）。



次に、中学校について見てみると、被害経験が3年間、6回にわたって継続した者は4名（0.6%）、全く経験がなかった者は231名（34.0%）でした（下左）。また、加害経験が3年間、6回にわたって継続した者は同じく4名（0.6%）、全く経験がなかった者は188名（27.6%）でした（下右）。



以上のことから明らかなおり、2007～2009年データからも、「深刻ないじめは、どの学校にも、どのクラスにも、どの子どもにも起こりうる」（平成8年、文部大臣〔当時〕緊急アピール）ことが分かります。

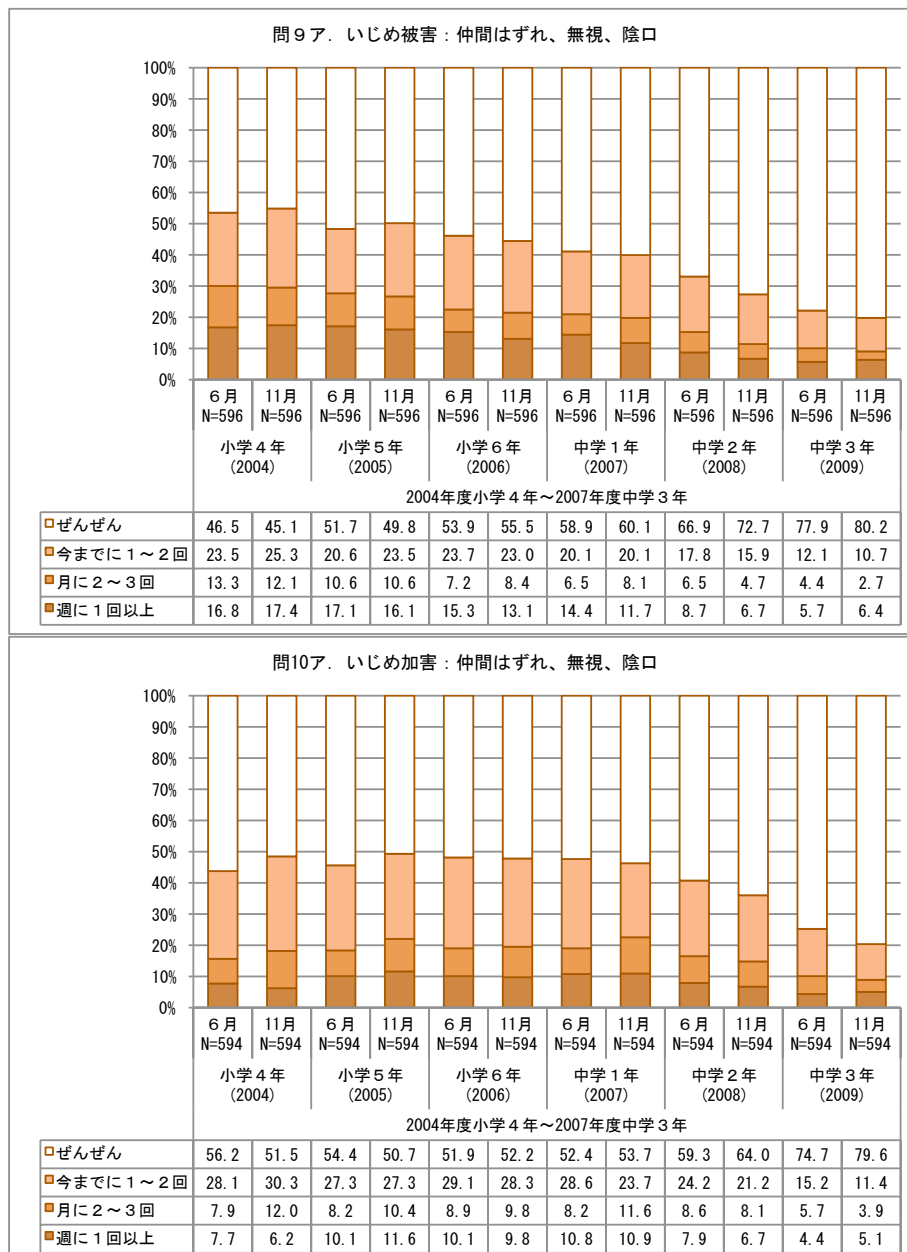
※この頁の図は、いずれも「仲間はずれ、無視、陰口」の経験率。

6年間の追跡で、何が分かったのか？

Q ネットいじめ等も含んだ新しい調査票に変わった2004年から、6年間分のデータが蓄積されたと聞きます。6年間分を通して眺めたときに、どのようなことが分かりましたか？

A 2009年度の調査を完了したことで、2004年度の小学4年生が中学校3年生となって卒業するまでのちょうど6年間の結果を通して分析することができるようになりました。すなわち、児童生徒の成長発達に伴っていじめがどのように変化していくのか、いじめの被害者や加害者がどのように入れ替わるのかを、データによって確認できるようになったのです。既に、1998年から2003年までのデータを用いて同様の分析結果が示されていますが（国立教育政策研究所／文部科学省編『平成17年度教育改革国際シンポジウム「子どもを問題行動に向かわせないために ―いじめに関する追跡調査と国際比較を踏まえて―」（報告書）』平成18年）、改めて最新のいじめ事情をお示しすることにします。

下の図は、2004年度の小学4年生の学年コホートの「仲間はずれ、無視、陰口」の被害経験と加害経験を、男女の合計で示したものです。これを見ると、**被害経験は小学校4年生から中学校3年生に向かってゆるやかに減少していくのに対し、加害経験は小学校5年生から中学校1年生くらいまでがピークとなり、その後、減少していくことがわかります。**ただし、年度（学年コホート）が違うとそうしたピークが中学校2年生にまでずれ込むことがあります。また、いじめの種類によっ

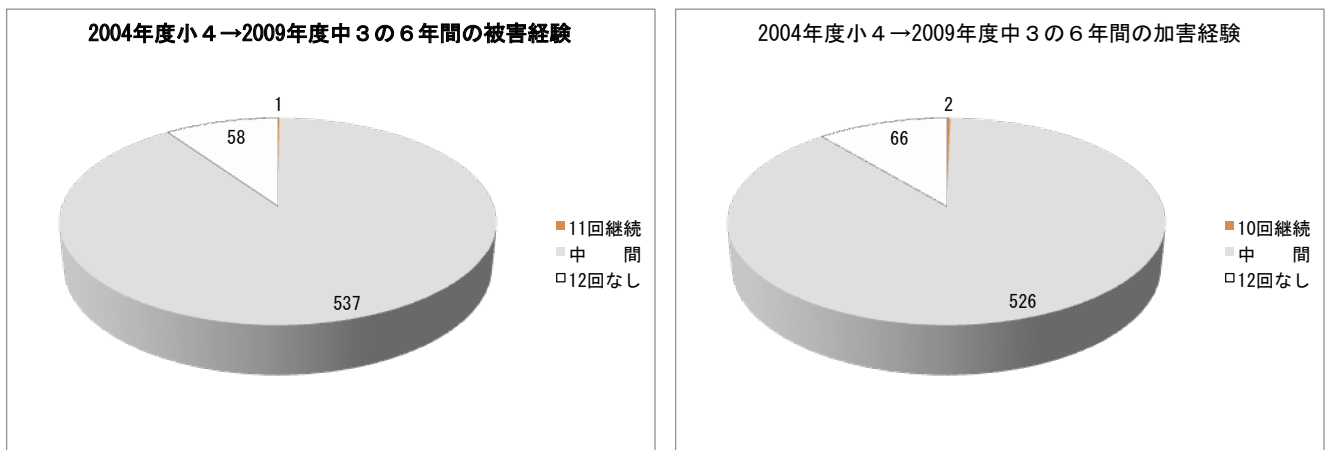


※「仲間はずれ、無視、陰口」の経験率。

ても、そうしたピークに差が出てきます。たとえば、「パソコンや携帯電話で」といういじめなどは、必ずしも小学校で多くはないことが容易に想像できることでしょう。

さて、そうした増減傾向の中でも、中学校2年生や3年生を除けば、どの学年においても4割以上の児童生徒がいじめを経験しています。その際、いじめに関わっている児童生徒が特定の（言わば「常習的な」）児童生徒であるのか、それとも大きく入れ替わっているのかは、改めて指摘するまでもないでしょう。もちろん、毎回、大きく入れ替わっています。

下の図は、「仲間はずれ、無視、陰口」のいじめに関して、6年間、12回にわたる調査の中で、「週に1回以上」という高頻度のいじめ経験が継続した者と、「ぜんぜんなかった」が継続した者、そしてそれ以外の者（どこかの時期に何らかの頻度の経験がある者）の人数を示したものです。まず、左の被害経験ですが、12回に渡って被害が継続した者は0名で、実際にいたのは11回継続した1名(0.2%)でした。そして、その12回とも経験がなかった者は58名(9.7%)でした(下左)。また、右の加害経験でも、12回に渡って加害が継続した者、11回に渡って被害が継続した者はともに0名、実際にいたのは10回継続した2名(0.3%)でした。そして、12回とも経験がなかった者は66名(11.1%)でした(下右)。



つまり、**小学校4年生から中学校3年生までの6年間の間に、いじめと無関係でいられる児童生徒は1割しかいない**ということがわかります。何度も繰り返しますが、「深刻ないじめは、どの学校にも、どのクラスにも、どの子どもにも起こりうる」ことを事実として受けとめることが大切であり、事後的に対応するという発想から、いじめが起きにくい学級や学校を作るという未然防止に向かう必要があります。

その場合、個別の児童生徒を念頭において教育を行うというのではなく、児童生徒全体に対する働きかけを中心にしていく必要があります。なぜなら、その時点でいじめに巻き込まれている児童生徒だけが問題と考えるのではなく、どの児童生徒もいじめに巻き込まれる、今は関係なくともいずれは巻き込まれる、と考えて教育を行うことが、本当の意味での未然防止だからです。

「いじめを起こしそうな児童生徒」を特定して個別対応をする、「いじめのサインを見逃さないで早期に発見」して対応する等は、未然防止のように見えますが、実は個人の問題や特定の問題の解決を主目的とする対症療法の発想です。そこから抜け出さない限り、未然防止のつもりでも事後対応の域を出ることはないことを自覚することが大切です。もちろん、言うまでもないことですが、このことはいじめが起きてしまった後にしっかりと個別対応を行うことを否定するものではありません。未然防止のための取組と事後対応のための取組を明確に区別したうえで取り組むことが、それぞれの目的を達成することにつながっていくのです。

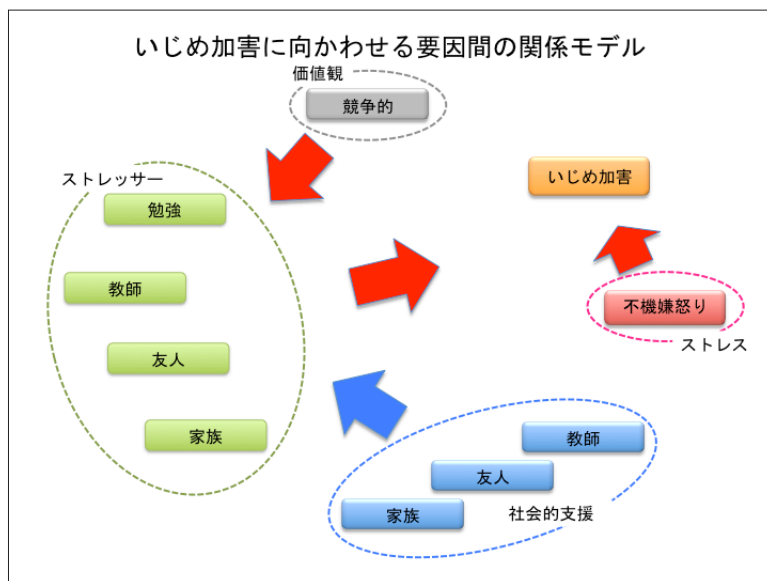
※この頁の図は、いずれも「仲間はずれ、無視、陰口」の経験率。

いじめに向かわせる要因は、何か？

『いじめ追跡調査 2004 - 2006 Q&A』では、相関係数を手がかりに、いじめの未然防止に有効な対策は、①ストレスの原因となるストレスを減らすこと、②ストレスがあっても行為に及ばないようにハードルを高くする（規範意識を高める）こと、の二通りが中心になるであろうことを指摘しています。その後、新しい知見は得られましたか？

誰もがいじめに巻き込まれるということは、家庭環境や個人的な資質に問題があるかどうかとは必ずしも関係なく、その時々で状況でいじめが起きていることを意味します。そこで、前回の小冊子では、加害行為と関連の深い要因として、ストレスやストレス（ストレスをもたらす要因）の存在を指摘してきました。

今回は、その議論を一步進める形で分析を行った結果を紹介いたします。まず、いじめの加害経験と関連の深い（相関係数の大きい）要因を選び出し、それらの要因間に想定される影響の道筋（パス）を仮定します。今回の調査では、ストレスやストレスがいじめにつながるという先行研究を踏まえ、下の図に示したようないじめ発生のメカニズムを想定した調査票が使われています（これを、いじめ-ストレスモデルと呼んでいます）。調査によって実際に得られたデータをこのモデルにあてはめてデータ処理（共分散構造分析）を行い、要因間の関係の強さを見たのが右頁です。



※赤色の矢印は対照となる事象を促進するように働くことを、青色の矢印は抑制するように働くことを、それぞれに示している。
※各要因を測定する尺度（調査項目）は下の表の通り。

○尺度と調査票の質問項目

〈いじめ加害の尺度〉

- ・仲間はずれにしたり、無視したり、陰で悪口を言ったりした
- ・からかったり、悪口やおどし文句、イヤなことを言ったりした
- ・軽くぶつかったり、遊ぶふりをして、叩いたり、蹴ったりした

〈ストレスの尺度〉

- （不機嫌怒り）
- ・いらいらする

- ・ふきげんで、おこりっぽい
- ・だれかに、怒りをぶつけたい

〈ストレス（ストレスの原因）の尺度〉

- （勉強）
- ・授業中、わからない問題をあてられた
- ・授業が、よくわからなかった
- ・テストが返ってきて、点数が悪かった
- （教師）
- ・先生が、よくわけを聞いてくれずに、おこった
- ・先生が、相手にしてくれなかった
- ・先生が、えこひいきをした
- （友人）
- ・勉強のことで、友だちからからかわれたり、ばかにされたりした
- ・顔やスタイルのことで、友だちからからかわれたり、ばかにされたりした
- ・自分のしたことで、友だちから悪口を言われた

（家族）

- ・家の人が、成績や勉強のことをうるさく言った
- ・家の人が、友人関係や生活面のことをうるさく言った
- ・家の人の期待は大きすぎると感じた

〈社会的支援の尺度〉

（教師から）

- ・もし、あなたに元気がないと、すぐに気づいてはげましてくれる
- ・もし、あなたが、悩みや不満を言っても、イヤな顔をしないで聞いてくれる

- ・ふだんから、あなたの気持ちを、よくわかろうとしてくれる
- （友人から）

- ・もし、あなたに元気がないと、すぐに気づいてはげましてくれる
- ・もし、あなたが、悩みや不満を言っても、イヤな顔をしないで聞いてくれる

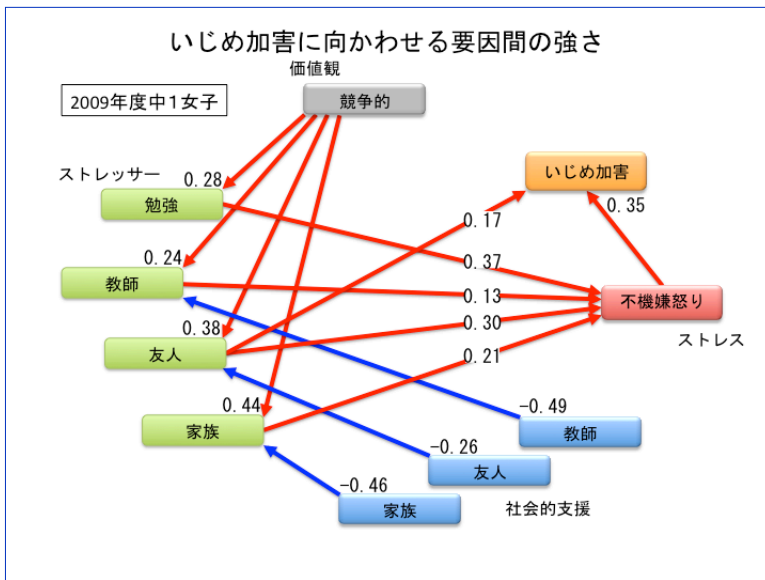
- ・ふだんから、あなたの気持ちを、よくわかろうとしてくれる
- （家族から）

- ・もし、あなたに元気がないと、すぐに気づいてはげましてくれる
- ・もし、あなたが、悩みや不満を言っても、イヤな顔をしないで聞いてくれる

- ・ふだんから、あなたの気持ちを、よくわかろうとしてくれる
- 〈価値観の尺度〉

（競争的）

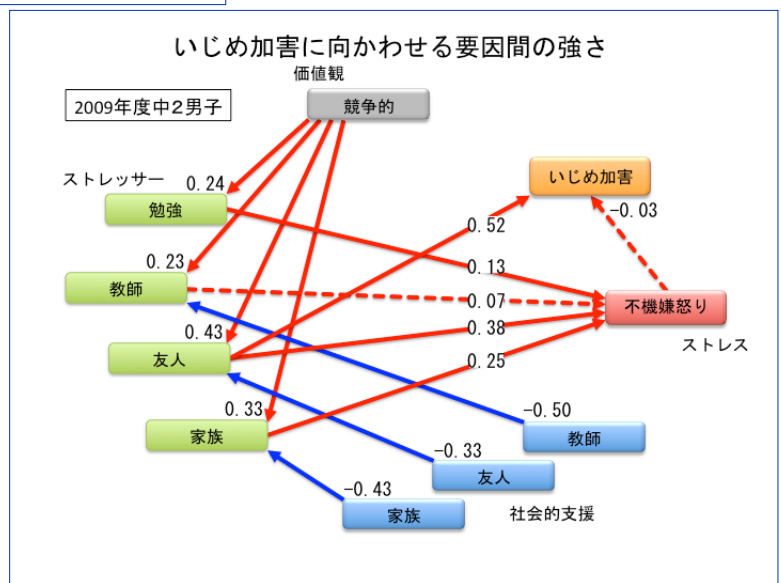
- ・これからの世の中では、勉強の成績が悪いとみじめだ
- ・これからの世の中では、顔やスタイルがよくないとみじめだ
- ・これからの世の中では、人よりも得意なことがないとみじめだ



たとえば、2009年度の中学1年生の場合、左の図のような結果が得られました。まず、「競争的価値観」が強いほど、「勉強ストレス」「教師ストレス」「友人ストレス」「家族ストレス」を感じやすくなり、他方で「教師からの支援」「友人からの支援」「家族からの支援」が強いほど、それぞれのストレスを感じにくくなる。そして、こうした様々なストレスが「不機嫌怒りストレス」を経由して、「いじめ加害」に結びつく。さらに、「友人ストレス」は、直接にも「いじめ加害」に向かわせる働きをする — という道筋が想定できます。

それに対して、同じ2009年度の中学校2年生

の男子の場合、やや異なる道筋が示されています(右図)。「競争的価値観」が強いほど、ストレスを感じやすくなり、他方で「教師からの支援」「友人からの支援」「家族からの支援」が強いほど感じにくくなる。そして、ストレスが強いほど、「不機嫌怒りストレス」を高める — ここまでは同じです。ただし、「教師ストレス」の「不機嫌怒りストレス」に対する影響は、必ずしも強くはない(統計的に有意ではない)し、「不機嫌怒りストレス」も「いじめ加害」に影響を及ぼしません(共に、破線を表示)。「いじめ加害」に結びつくのは、もっぱら「友人ストレス」であり、他のストレスは無関係と考えられます。



2007～2009年度の小学校4年生～中学校3年生までの男子と女子、計36組(3年間×6学年×2種類)にどのような道筋が確認できるかを調べてみると、36組のうち、①23組は各種ストレスが「不機嫌怒りストレス」経由で間接的に、さらに「友人ストレス」は直接的にも、「いじめ加害」に影響を及ぼしており(左上の図のタイプ)、②13組は「友人ストレス」だけが「いじめ加害」に直接に影響を及ぼしている(右下の図のタイプ)、ということが分かりました。ちなみに、すべてのストレスが必ず「不機嫌怒りストレス」に影響するわけではなく、36組中25組では「教師ストレス」、12組では「勉強ストレス」、6組では「家族ストレス」、2組では「友人ストレス」(以上、重複あり)が影響を及ぼしていませんでした。つまり、「いじめ加害」に向かわせる要因はある程度まで特定されているものの、実際にどの要因が強く働くかは時々の状況によって異なり、そこに学年進行や男女差等による一貫した傾向は見られません。

ただ、「いじめ加害」に対する影響には、直接的なものだけではなく、間接的なものもあります。たとえば、「競争的価値観」は、直接には「いじめ加害」に影響を及ぼしませんが、各種ストレスを高めることで「不機嫌怒りストレス」や「いじめ加害」に間接的に影響を及ぼしていることに注意すべきです。直接的な影響(直接効果)と間接的な影響(間接効果)の合計を総効果と呼びますが、この総効果を順位で比較することで、何が影響力を持っているかを判定してみましょう。

まず、**最も影響を与えていると考えられるのは「友人ストレス」**です。36組中31組で第1位、5組で第2位の影響力を持っており、直接的にも間接的にも影響力が大きい要因です。**次に、「競争的価値観」**です。間接効果しかないにもかかわらず、36組中2組で第1位、19組で第2位、15組で第3位の影響力を示しています。**そして、様々なストレスの影響を受ける位置にある「不機嫌怒りストレス」**は、36組中3組で第1位、11組で第2位、14組で第3位あることが分かります。どうやら、この3つの要因がいじめの未然防止の鍵と言えそうです。

■いじめを、どう減らしていくのか？

Q これまでに分かったことを総合的に考えると、いじめを減らしていくためには、どのようなことが必要になると言えるのでしょうか？

A 結論から言えば、いじめを減らすにはいじめを予防する（未然防止に取り組む）しかない、ということになるでしょう。そのために具体的にどのようにしていくのかについては、別冊子（『問題事象の未然防止に向けた生徒指導の取り組み方』）をご覧くださいとしまして、ここでは、なぜそのような結論になるのかを説明していきましょう。

（1）いじめの発生状況に対する正しい認識

まず、最初に押さえておくべきことは、**いじめの被害にしても加害にしても、一部の特別な児童生徒だけが関わっているわけではない**、という事実です。本冊子で紹介した調査では、新しい学年になってからの3ヵ月あまり、あるいは夏休みが明けてからの3ヵ月あまりの間に経験した、いじめ被害といじめ加害について尋ねています。そうしたデータを見ていくと、被害や加害に巻き込まれる児童生徒がいかに頻繁に入れ替わっているのかがよくわかります。これは既に6～7頁で示したとおりですが、そのことを学校や学級をイメージして具体的に理解してもらうため、別の集計結果を示しておきましょう。

たとえば、2007年度の中学1年生のうち、6月に「仲間はずれ、無視、陰口」の「週に1回以上」の被害経験があると答えた生徒は115名（14.9%）、被害の頻度を広げて「週に1回以上」だけでなく、「月に2～3回」「今までに1～2回」も加えた時に被害経験があると答えた生徒は320名（41.3%）でした。同様に、11月に「週に1回以上」の被害経験があると答えた生徒は100名（12.9%）、被害の頻度を広げて「今までに1～2回」以上の被害経験があると答えた生徒は316名（40.8%）でした。この2時点では、ほぼ似たような頻度で被害経験があったことが分かります。ちなみに、こうした傾向は、中学校3年生でやや経験率が下がることを除けば、どの年度のどの学年でも概ね似たようなものと考えて構いません。

ところが、「週に1回以上」の被害経験がこの2時点間で継続していた生徒は38名に過ぎません。つまり、6月時の115名の3分の1程度にまで減る（3分の2程度は入れ替わる）のです。また、「今までに1～2回」以上の被害経験へと範囲を広げた場合にも、被害経験が2時点間で継続していた生徒は210名です。つまり、6月時の320名の3分の2程度に減る（3分の1程度が入れ替わる）ことが分かります。

同様に加害経験を見た場合、6月に「週に1回以上」の加害経験があると答えた生徒は86名（11.1%）、頻度を広げて「今までに1～2回」以上の加害経験を訴えたのは367名（47.2%）で、11月に「週に1回以上」の加害経験があると答えた生徒は91名（11.7%）、加害の頻度を広げて「今までに1～2回」以上の加害経験があると答えた生徒は368名（47.3%）でした。こちらも、似たような頻度で加害経験があったことになりませんが、「週に1回以上」の加害経験が続いた生徒は32名で6月時の86名の3分の1程度に減り（3分の2程度は入れ替わる）、「今までに1～2回」以上の被害経験が続いた生徒は247名で6月時の367名の3分の2程度に減る（3分の1程度が入れ替わる）ことが分かります。

つまり、小学校4年生から中学校2年生くらいまでのいじめは、被害にしても加害にしても、「週に1回以上」の高頻度の場合には40人学級換算でそれぞれ4～6人の経験者がいるにもかかわらず、そのうち3～4人は5～6ヵ月で新たな経験者に入れ替わり、「今までに1～2回」以上の場合には16人以上の経験者がいるにもかかわらず、そのうち5～6人は5～6ヵ月で新たな経験者に入れ替わる（のべでは20人以上になる）のです。決して一部の「常習的な」児童生徒だけが繰り返している問題ではないのですから、一部の「気になる子ども」だけに一生懸命に関わっていれば解決していくといったことにはなりません。また、事後対応をいくら徹底しても、新たな児童生徒が次々に被害者になり加害者になる状況が放置されている限り、状況は変わりません。**いじめを減らすには未然防止の取組が不可欠**というのは、至極当然の結論なのです。

（2）いじめ発生のメカニズムをふまえた対策

児童生徒をいじめ加害に向かわせる要因として大きいのは、「友人ストレッサー」「競争的価値観」「不機嫌怒りストレス」の3つであることが示されました。それらの要因が高まると、いじめ加害に向かいやすくなる（リスクが高くなる）ことは確かでしょう。しかし、そうしたリスク要因から実際にいじめ加害という行動に移るためには、偶発的な要因が必要になります。『いじめ追跡調査 2004 - 2006 Q&A』の10～11頁でも触れたとおり、**いくらストレスが高くて、それを発散した**

いと感じたとしても、適当な相手（自分が勝てそうで、都合の良い口実・きっかけがある等）と、適当な方法（自分にとっては簡単で、大人に見つかりにくく、見つかったも言い逃れができそう等）がなければ、加害行為に及ぶわけにはいかないからです。とは言え、先の3つの要因を改善することが発生リスクを減らすことは間違いありません。以下に、そのポイントを示します。

①競争意識

「競争」自体がいけないというわけではないことは、言うまでもないでしょう。互いに競い合うことによって互いに高め合うこと、よりよいものを目指すことができることは間違いありません。しかし、一方で、競争に伴う弊害があることも、認めないわけにはいかないでしょう。特に「勝ち負け」という結果のみが強調されすぎること、児童生徒の緊張や不安感、いらだちなどが高まったり、負けた場合に無気力になりやすいこと等は、容易に想像できるでしょう。また、ルールが曖昧で不公正・不公平な場合にも、いらだちや無気力感が高まります。さらには、そうしたことが、「勝つ」という目的のためには手段を選ばない、相手の失敗や負けを期待する、という考え方や態度に結びつくこともあります。

「競争の価値観」がいじめ加害のリスク要因になるのはそうした理由からであろうことを考えれば、学校や家庭の指導の在り方を見直す必要があることが分かるはずです。**児童生徒に頑張らせたり励ましたりする際に、いたずらに「勝ち負け」を強調したり、相手をおとしめたりするような表現を用いたりすることを避ける**ことが、いじめを生みにくい土壌をつくることにつながることに気いてください。

②友人ストレスと友人からの支援

子ども同士のトラブルを減らし、好ましい人間関係を作っていくことが大切であることは、今さら言うまでもないでしょう。ここで注目すべきことは、今の児童生徒の集団体験（生活体験や社会体験）の貧しさです。暗に特定の児童生徒の問題を想定して知識やスキルの改善を図るといった「治療的な発想」にとどまることなく、全ての児童生徒に対して基礎的な体験を提供するという「教育的な発想」に立ち、日々の授業をはじめとする学校生活のあらゆる場面において他者と関わる機会を工夫していくことが必要です。小手先の知識やスキルの提供だけで事態を変えることは困難だからです。

トラブルが起きることも含めて集団というものを受け入れること、その中でトラブルを回避するために自分はどうすべきかに気づくこと、また集団内の他者から認められる喜びに気づくこと、最終的には自ら進んで他者や集団に貢献することが誇りになること — そうした教育活動が確実に行われていくことが、いじめを防止することになるのです。体験が乏しくなっている児童生徒に対して疑似体験で対処するだけでは、いじめは解消していきません。ちなみに10～11頁で示したモデルの分析において、「友人からの支援」は36組中の1組で第2位、7組で第3位、12組で第4位の影響力を持つことが分かっています。日々の豊かな人間関係の構築は、確かにいじめを減らすことにつながるのです。

③不機嫌怒りストレス

ストレスが高いなら、それへの対処法を教えればよいのでは、と考える方もいることでしょう。確かに、大人の場合であれば、そうした考え方も正しい選択肢の一つと言えるでしょう。なぜなら、ストレス自体を避け得ない状況下で働く必要があったり、既に人格も完成段階にあるからです。しかし、成長発達の途上にあり、人格形成のさなかにある児童生徒に対しては、**ストレスへの対処法を教える以前に、いたずらにストレスが生じないような工夫、つまりストレスの軽減や、社会的支援の拡充を考えていくべき**ではないでしょうか。その意味でも、上の「②」で述べた集団活動の充実は大きなポイントになってくるでしょう。

(3) いじめ対策を進める前段階として

いじめの未然防止を考えるうえで注意すべきなのは、「いじめが起きれば気がつくはず」「平日頃から良く言い聞かせているから大丈夫」等の教師や親の慢心です。子どもの訴えや不審な行動に対して、誰か一人が軽い気持ちで甘い対応をすることが、いじめを見過ごしたり、大人への信頼を失わせたりして、最悪の場合には痛ましい事件が起きることにもなりかねません。これを避けるには、教師全員がいじめに対する甘い考えを捨て、学校全体として取り組む姿勢を堅持し続けることが大切です。そうした教師の意識改革、共通認識づくりには、昨年（平成21年）6月に、当センターが公表した『いじめに関する校内研修ツール』（<http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/ijimetool/ijimetool.htm>）を活用してください。

■ ネットを使いたいじめは、増加したか？

Q ところで、携帯電話やパソコンを使った、いわゆる「ネットいじめ」のようなタイプのいじめは、大きく増加しているのでしょうか？

A 幸いなことに被害経験と男子の加害経験は 2006 年をピークに、女子の加害経験についても 2007 年をピークに、少し収まってきています。

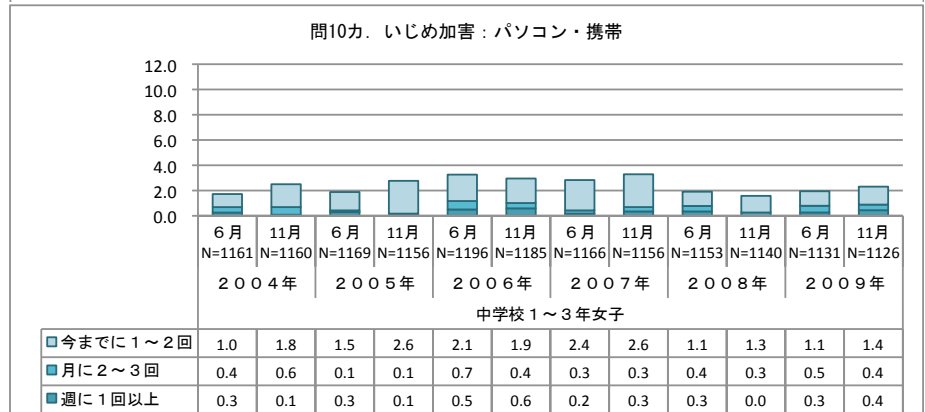
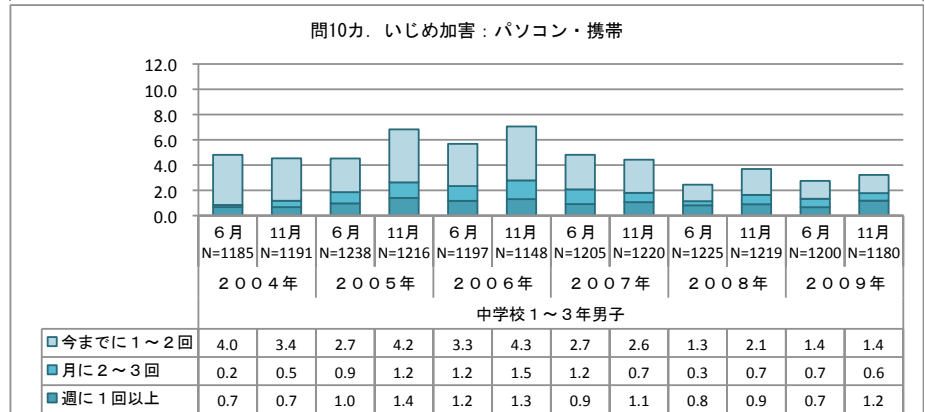
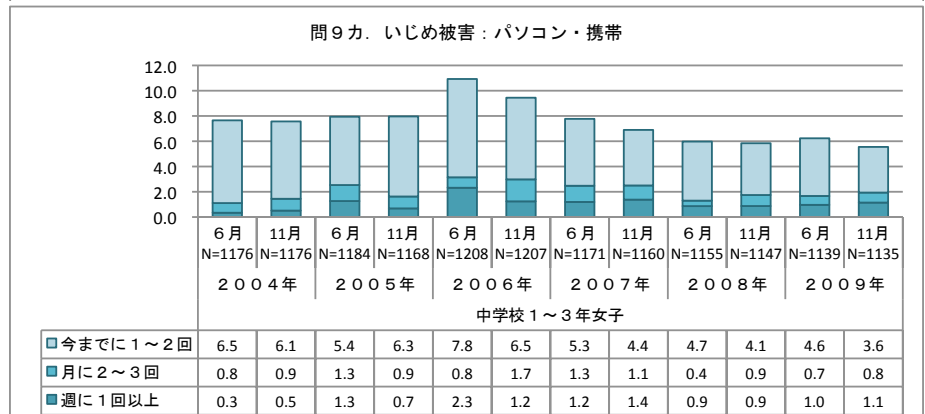
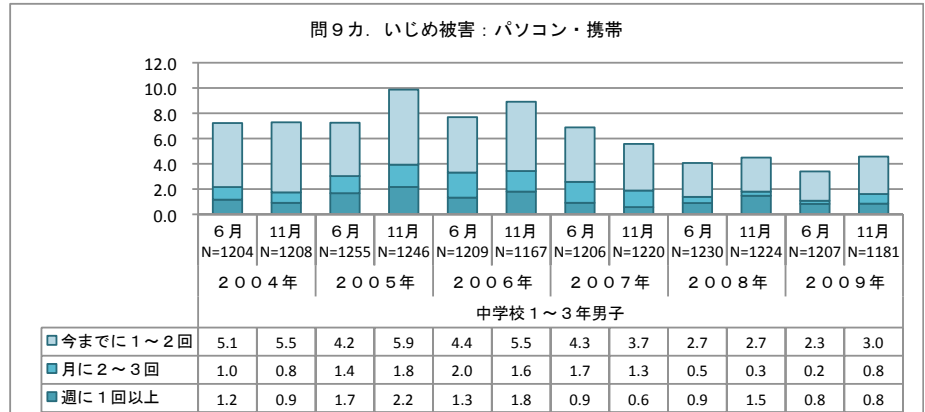
この間、インターネットを経由したいじめ等の問題に対する認識が大人の間を広まったこと、その結果、携帯電話を持たせないようにする運動が起きたり、児童生徒に対して携帯電話の使い方に関する指導が徹底したり、各地でネットパトロール等の取組が行われるようになったりしたことが、奏効しているものと思われる。

文部科学省においても、2007 年の『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』で 2006 年度の「ネットいじめ」の件数をとりあげたことをはじめ、2008 年には『「ネット上のいじめ」に関する対応マニュアル・事例集』をまとめるなどの取組が行われ、学校現場に注意を喚起してきた経緯があります。

そうは言っても、完全に収束したというわけではありませんので、依然として注意が必要であることに、変わりはありません。引き続き、児童生徒に対する指導を行っていくとともに、教師や保護者に対する研修や注意喚起が求められています。

たとえば、携帯電話やパソコンだけでなく、ゲーム機からでもインターネットに接続できるようになっており、それとは分かりにくい形でのメールのやりとりや、メッセージの送受信ができるようになってきているからです。

※この頁の図は、いずれも「パソコン・携帯電話」の経験率。



調査の概要

○調査の時期、サンプル、実施方法

調査の時期

6月末と11月末の年に2回、新学期が始まってから（もしくは、夏休みが明けてから）3ヶ月弱の時期に揃えています。ただし、同一日を指定しているわけではなく、学校間で若干の幅があります。

調査地点・対象校

この調査は、1回限りのものではなく、また単に複数回の調査を繰り返すというものでもありません。匿名性を維持しつつ、個人を特定できる形で数年にわたって（小学校から中学校にかけて）追跡していくことを目的としています。それを可能にするためには、調査単位は中学校区（区内の小中学校すべて）である必要があります。その場合、調査の客観性や代表性を保つ目的で一般に用いられるサンプリング調査の手法を用いたのでは、膨大な数の児童生徒を扱わねばならないこととなります。そこで、日本全体の状況を推測する際の根拠となりうる地点（大都市近郊にあり、住宅地や商業地のみならず、農地等も域内に抱える地方都市）を選び、その市内にあるすべての小学校（13校）と中学校（6校）を対象校としています。

対象児童生徒

小学校4年生から中学校3年生までの全児童生徒が対象です。1学年当たりの児童生徒数は、学年や年度によって異なりますが、概ね800名前後で、大きな変動はありません。また、私立中学校への進学もわずかですので、ほぼ市内全域の児童生徒を網羅していると考えられます。

調査の実施

学級単位で一斉に行います。この調査自体は、個々の児童生徒の変容を追跡できるように記名式で行われていますが、教師や友人の目を意識して回答をためらうことのないよう、調査票の配付時にシール付きの封筒を配付し、回答後は各自で速やかに封入できるような配慮を行い、回答の精度を上げるように配慮されています。ほとんどの児童生徒が小学校4年生の時からの調査を体験済みですので、小学校の高学年以降になっても、この調査票に本当のことを答えても不都合は生じない（叱られたりはしない）という安心感の下に回答していることが期待できます。

質問項目

いじめに関する内容のほか、学校や集団への適応感、ストレス、ストレスをもたらす要因、相談相手の有無等が含まれています。下に示したのは、いじめの被害経験を尋ねる項目です。

○調査票のいじめに関する項目

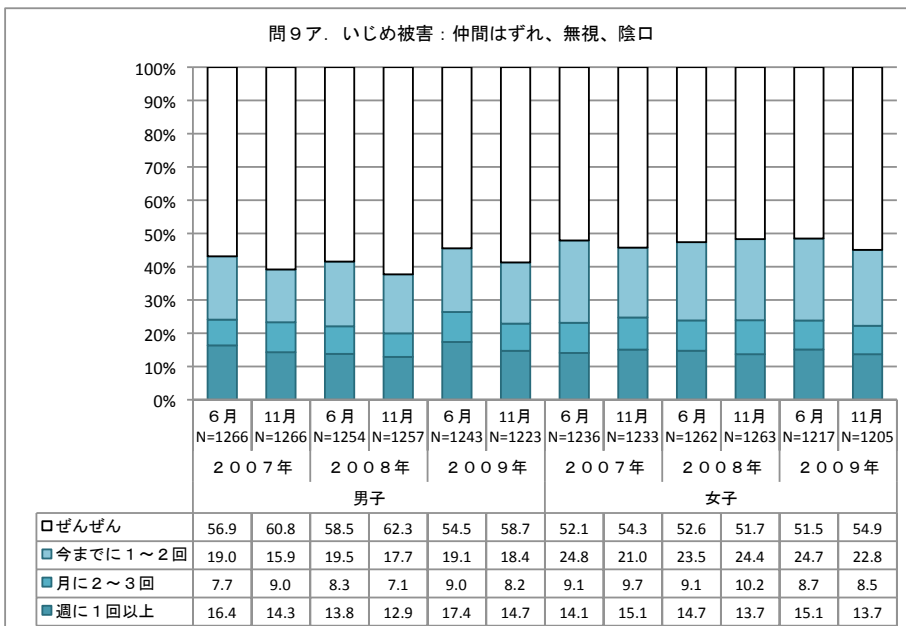
皆さんは、学校の友だちのだれかから、いじわるをされたり、イヤな思いをさせられたりすることがあると思います。

そうしたいじわるやイヤなことを、みんなからされたり、何度も繰り返されたりすると、そうされた人はどうしてよいかかわからずにとても苦しい思いをしたり、みんなの前で恥ずかしい目にあわされてつらい思いをしたりします。

これから皆さんに質問するのは、そうしたいじわるやイヤなことを、むりやりされた体験や、反対に弱い立場の友だちにあなたがした体験についてです。

問9 いじわるやイヤなことには、いろいろなものがあります。あなたは、新学期になってから学校の友だちのだれかから、次のようなことをどのくらいされましたか。ア～カのそれぞれについて、一番近いと思う数字に、一つずつ○をつけていってください。

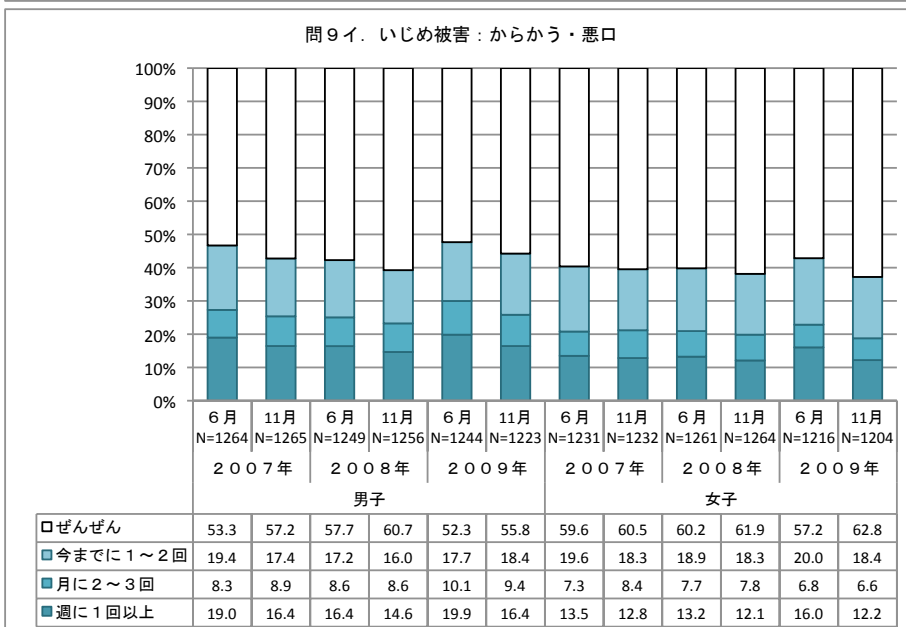
	1 週間に 何度も	1 週間に 1回 くらい	2 〜 3 回 くらい	1 か 月 に 1 回 くらい	今 ま で 2 回 くらい	ぜん ぜん な か っ た
ア. 仲間はずれにされたり、無視されたり、陰で悪口を言われたりした	1	2	3	4	5	
イ. からかわれたり、悪口やおどし文句、イヤなことを言われたりした	1	2	3	4	5	
ウ. 軽くぶつかられたり、遊ぶふりをして叩かれたり、蹴られたりした	1	2	3	4	5	
エ. ひどくぶつかられたり、たたかれたり、蹴られたりした	1	2	3	4	5	
オ. お金や物を盗られたり、壊されたりした	1	2	3	4	5	
カ. パソコンや携帯電話で、イヤなことをされたりした	1	2	3	4	5	



○仲間はずれ・無視・陰口

男女共に被害経験率は高いですが、やや女子に多い傾向が窺えます。

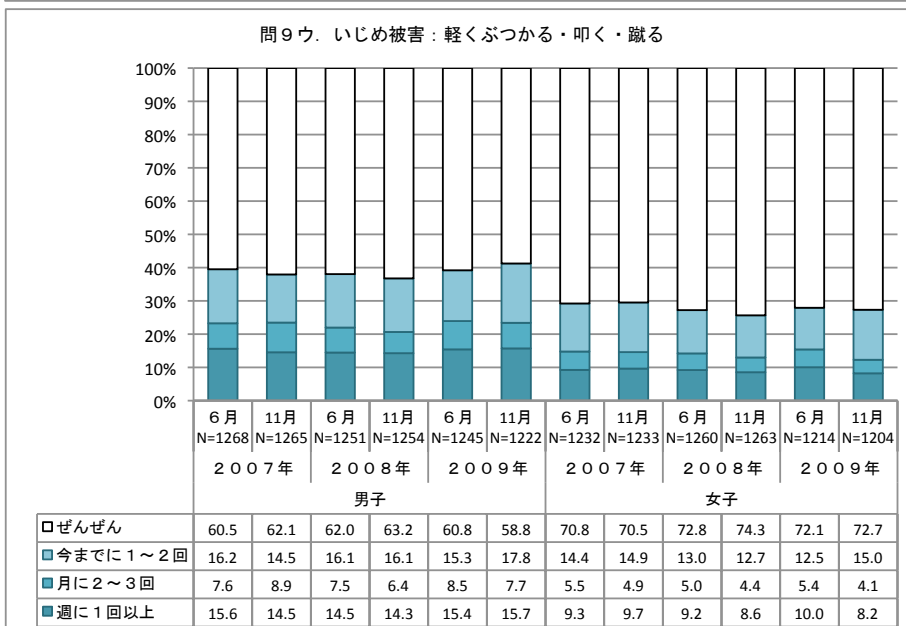
この3年間に、大きな変動はありませんが、全体の被害は2009年夏が相対的に高かったことが分かります。頻度の高い被害に着目すると、男子は同じですが、女子では2007年の秋も高いと言えます。



○からかう・悪口

男女共に被害経験率は高いですが、やや男子に多い傾向が窺えます。

この3年間に、大きな変動はありませんが、2009年夏が相対的に高かったことが分かります。



○軽くぶつかる・叩く・蹴る

日本の場合、3番目に被害経験率が高い行為ですが、他の国では最も経験率が高いことが多い行為と言えます。

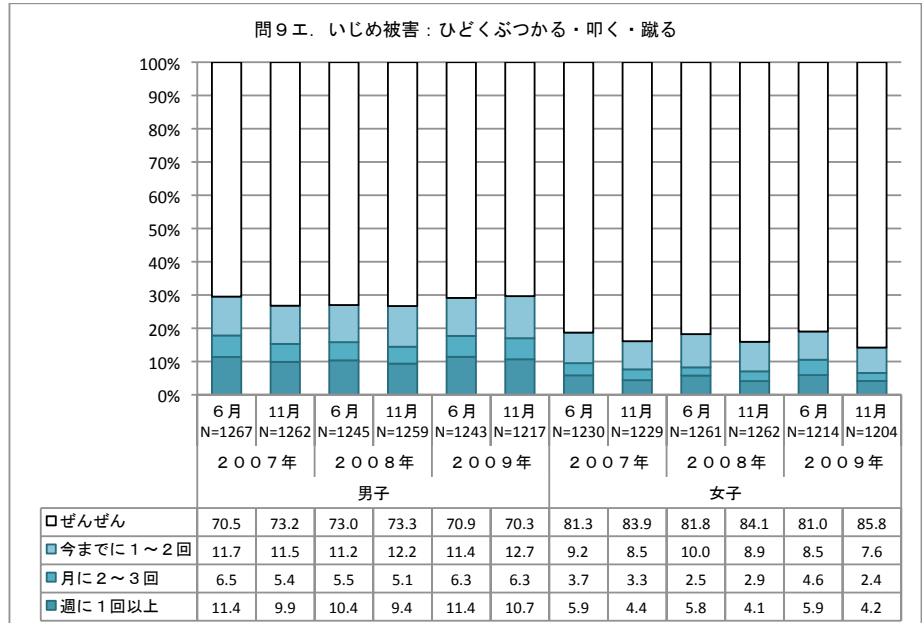
男子に多い傾向が窺えます。

この3年間に、大きな変動はありませんが、男子は2009年秋、女子は2009年夏が相対的に高かったことが分かります。

○ひどくぶつかる・叩く・蹴る

男子の被害経験率が高い傾向が窺えます。

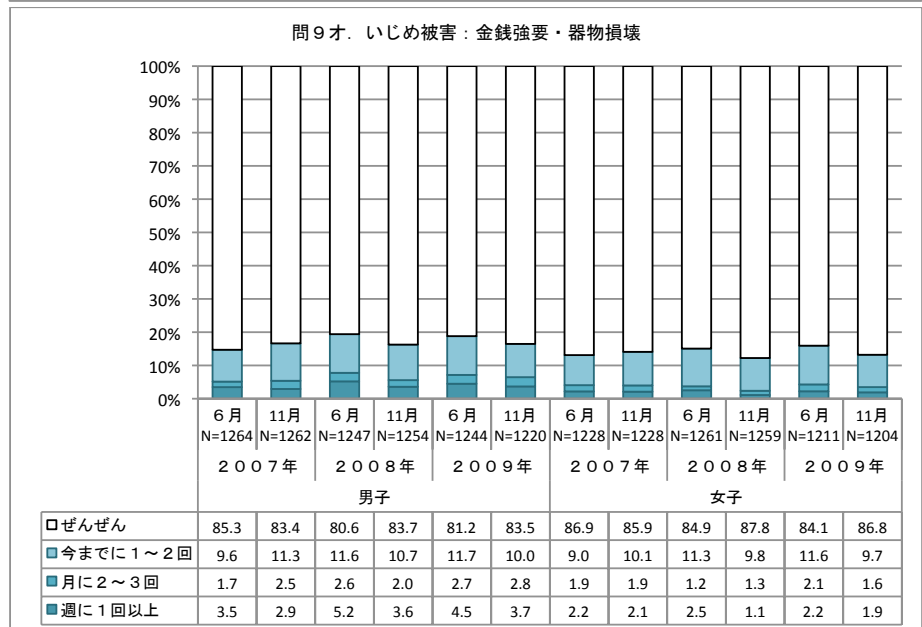
この3年間に、大きな変動はありませんが、全体の被害も頻度の高い被害も、2007年夏と2009年夏（男子は秋も）が相対的に高いことがわかります。



○金銭強要・器物損壊

男女共に被害経験率は低いですが、やや男子に多い傾向が窺えます。

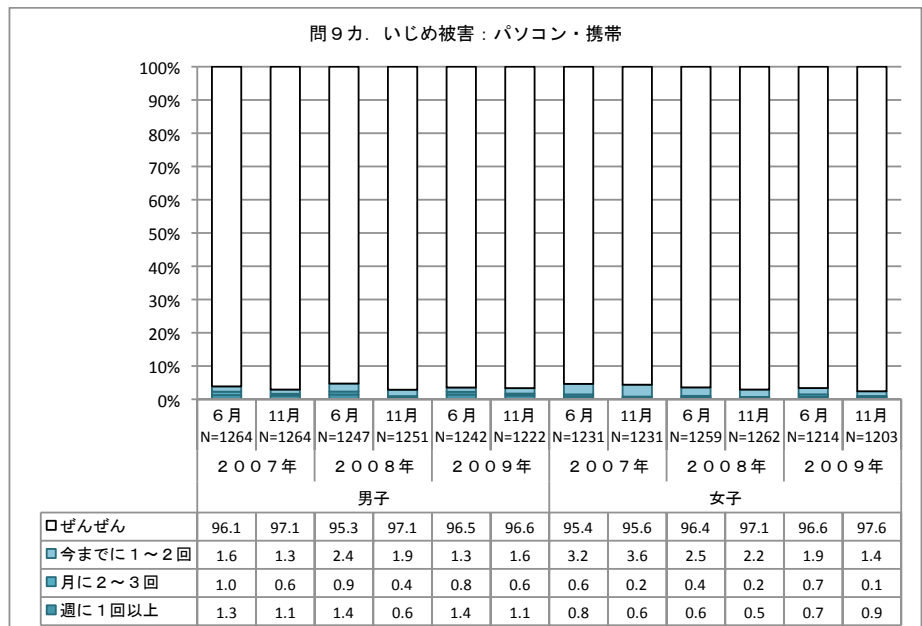
この3年間に、大きな変動はありませんが、全体の被害も頻度の高い被害も、2008年夏と2009年夏が相対的に高かったことがわかります。

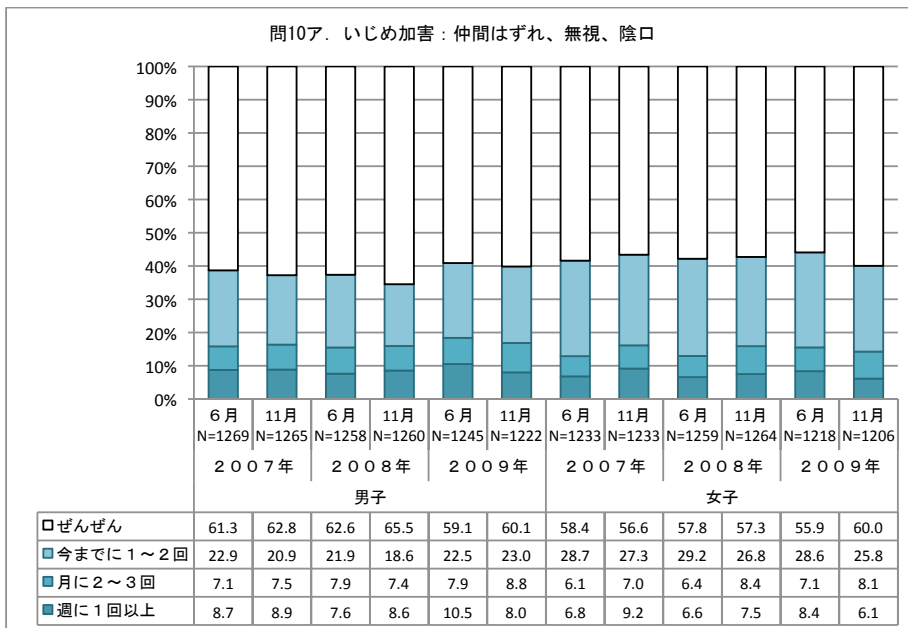


○パソコン・携帯

男女共に、最も被害経験率が低い行為です。

この3年間に、大きな変動はありません。

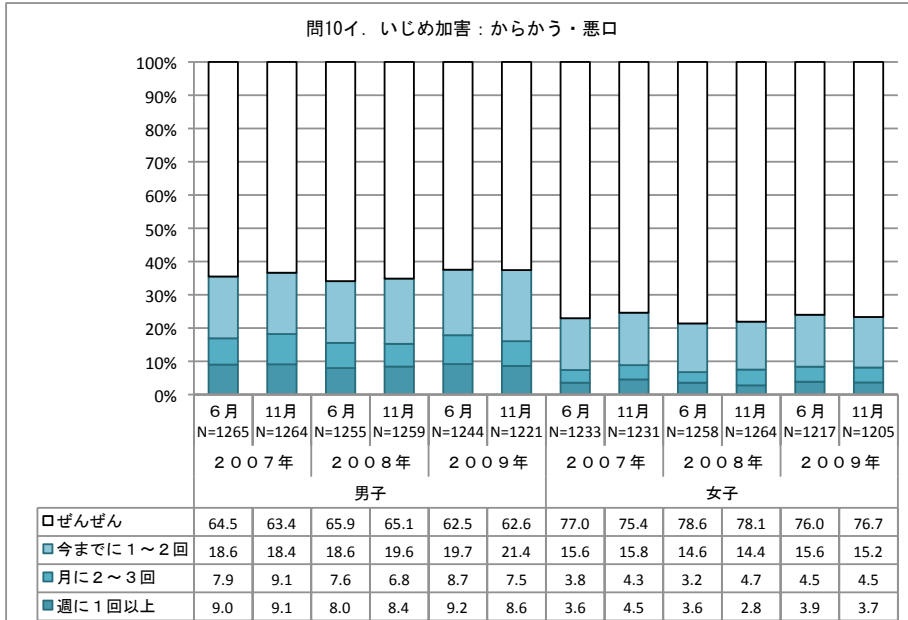




○仲間はずれ・無視・陰口

男女共に加害経験率は高いですが、やや女子に多い傾向が窺えます。

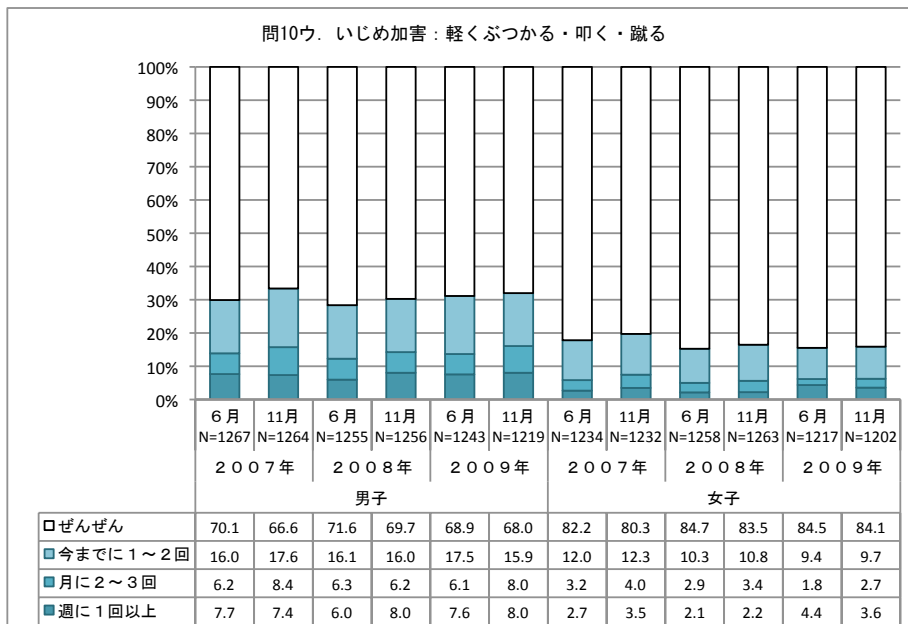
この3年間に、大きな変動はありませんが、全体の加害は2009年夏が相対的に高かったことが分かります。ただし、頻度の高い加害に着目すると、女子の2007年秋も高いと言えます。



○からかう・悪口

男女共に加害経験率は高いですが、男子に多い傾向が窺えます。

この3年間に、大きな変動はありませんが、男子は2009年夏、女子は2007年秋が相対的に高かったことが分かります。



○軽くぶつかる・叩く・蹴る

日本の場合、3番目に加害経験率が高い行為ですが、他の国では最も経験率が高いことが多い行為と言えます。

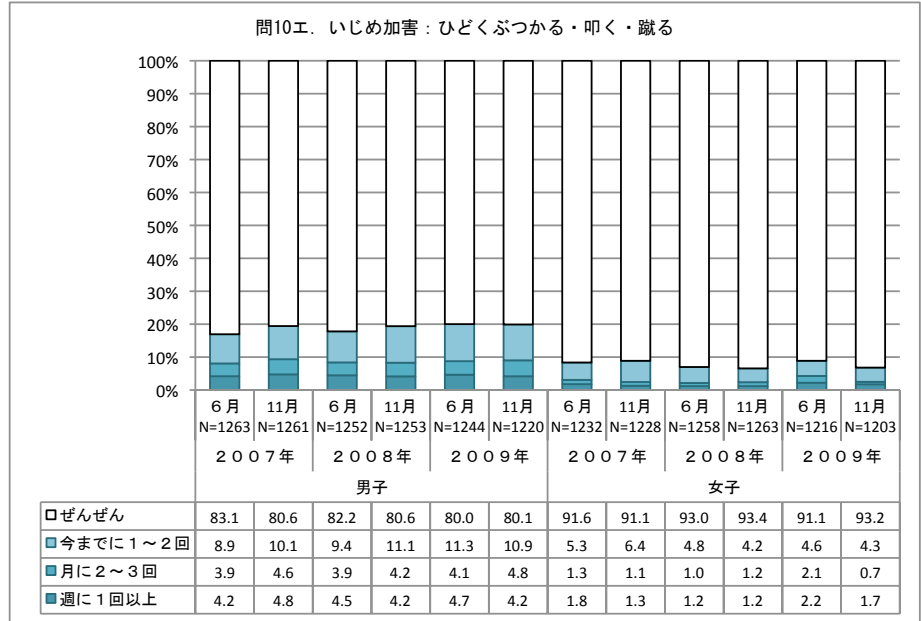
男子に多い傾向が窺えます。

この3年間に、大きな変動はありませんが、全体の加害は2007年秋、頻度の高い加害に着目すると、男子は2008・2009年秋、女子は2009年夏が相対的に高かったことが分かります。

○ひどくぶつかる・叩く・蹴る

男子に多い傾向が窺えます。

この3年間に、大きな変動はありませんが、全体の加害は2009年夏が相対的に高かったことが分かります。ただし、頻度の高い加害に着目すると、男子は2007年秋が高いと言えます。



○金銭強要・器物損壊

男女共に加害経験率は低いですが、やや男子に多い傾向が窺えます。

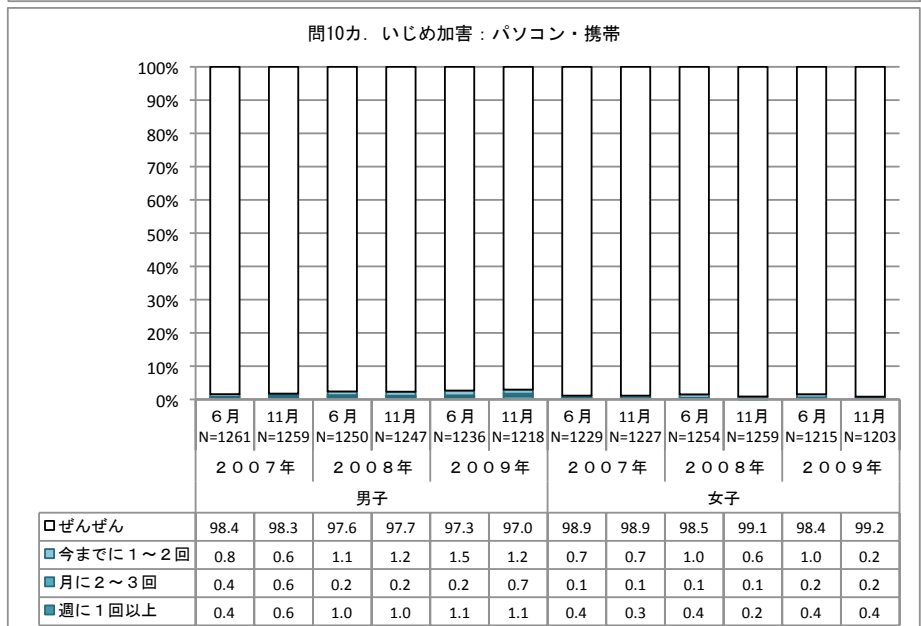
この3年間に、大きな変動はありませんが、男子では2008年、女子では2009年が相対的に高かったことが分かります。

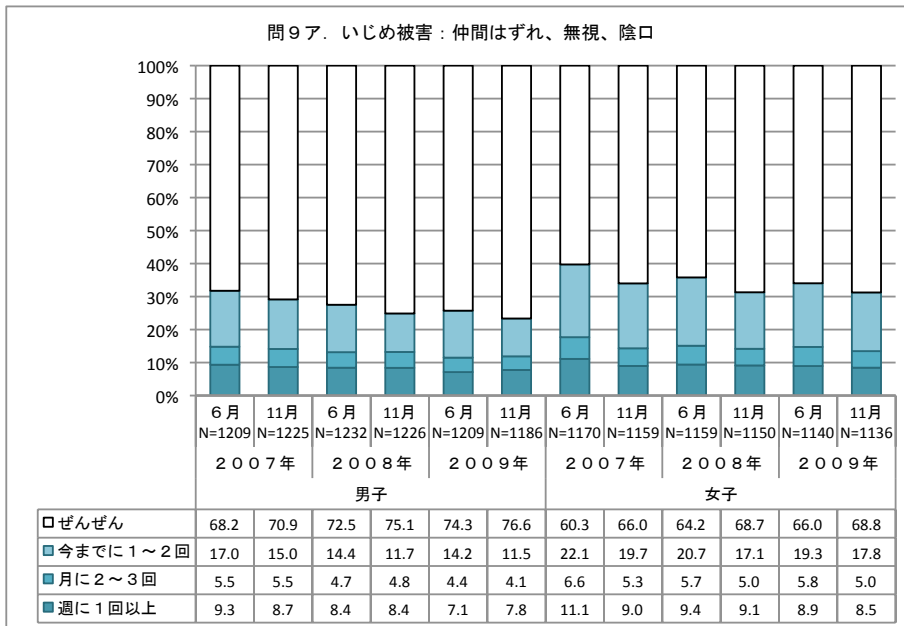


○パソコン・携帯

男女共に、最も経験率が低い行為です。

この3年間に、大きな変動はありません。

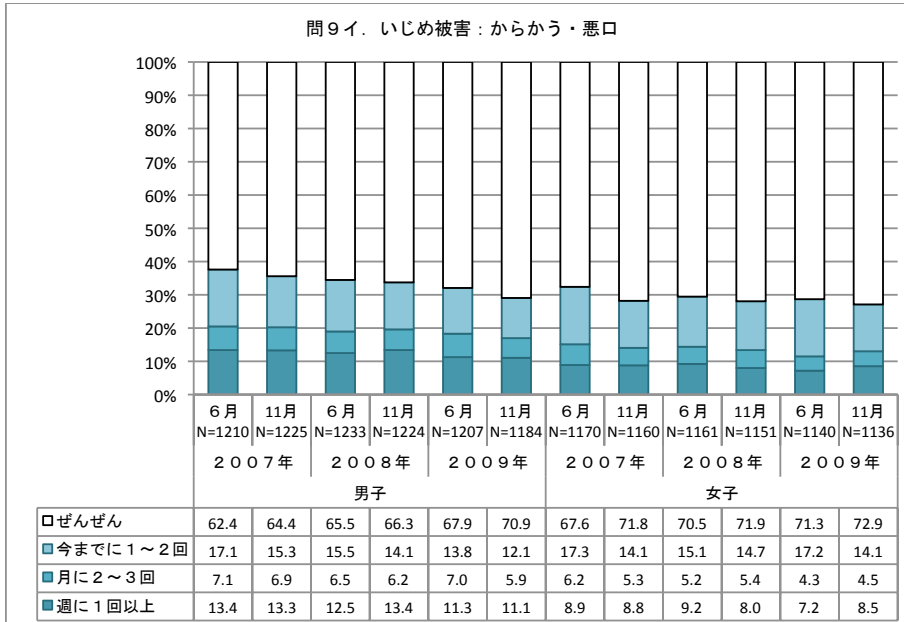




○仲間はずれ・無視・陰口

男女共に被害経験率は高いですが、女子に多い傾向が窺えます。

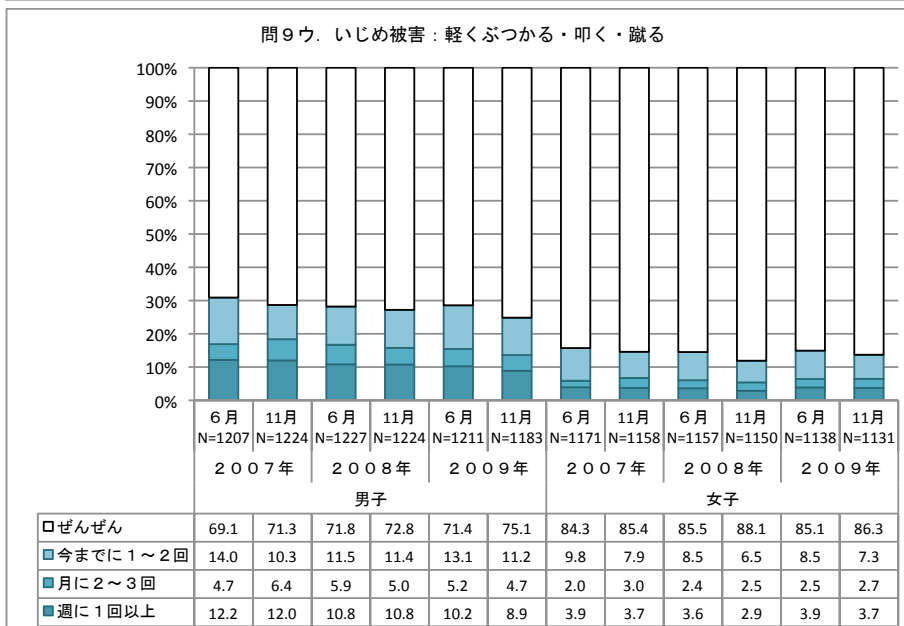
この3年間に、大きな変動はありませんが、全体の被害も頻度の高い被害も、2007年夏が相対的に高かったことが分かります。



○からかう・悪口

男女共に被害経験率は高いですが、やや男子に多い傾向が窺えます。

この3年間に、大きな変動はありませんが、全体の被害は2007年夏、頻度の高い被害は男子では2008年秋、女子では2008年夏が相対的に高かったことが分かります。



○軽くぶつかる・叩く・蹴る

日本の場合、3番目に被害経験率が高い行為ですが、他の国では最も経験率が高いことが多い行為と言えます。

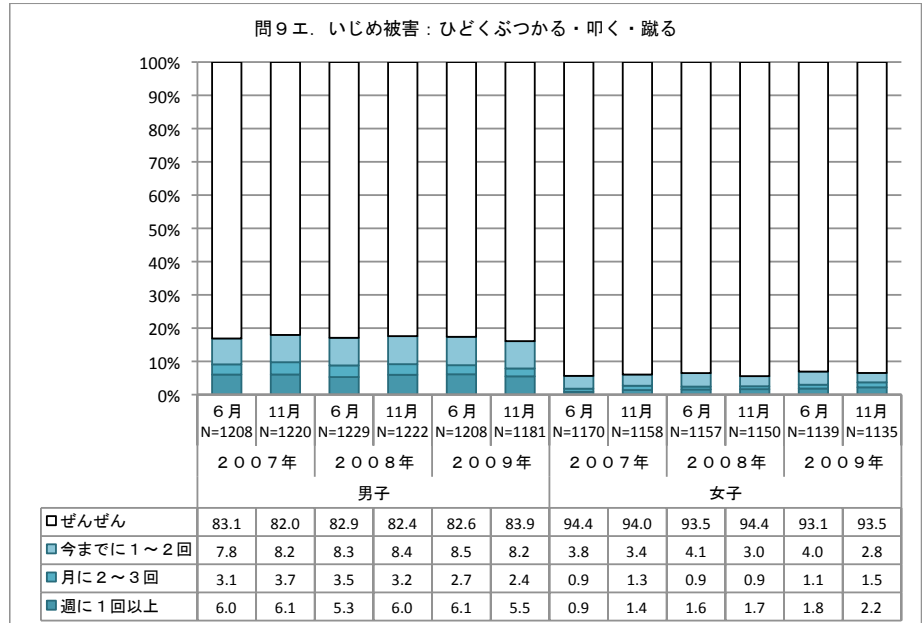
男子に多い傾向が窺えます。

ここ3年の間に、大きな変動はありませんが、全体の被害は2007年夏、女子の頻度の高い被害は2009年夏も、相対的に高かったことが分かります。

○ひどくぶつかる・叩く・蹴る

男子の被害経験率が高い傾向が窺えます。

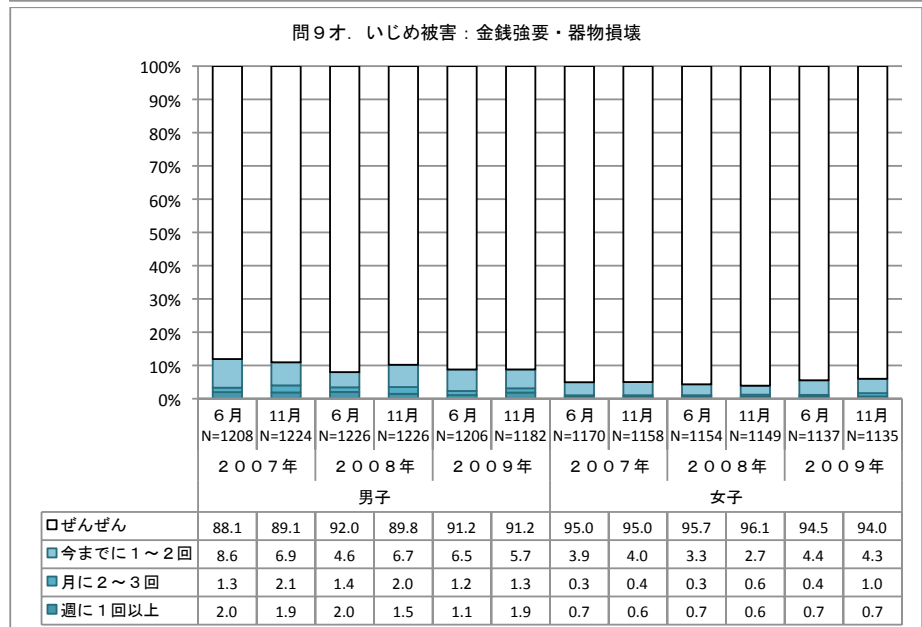
この3年間に、大きな変動はありませんが、全体の被害も頻度の高い被害も、男子では2007年秋や2009年夏、女子では2009年夏や秋が、相対的に高かったことが分かります。



○金銭強要・器物損壊

男女共に経験率は低いですが、男子に多い傾向が窺えます。

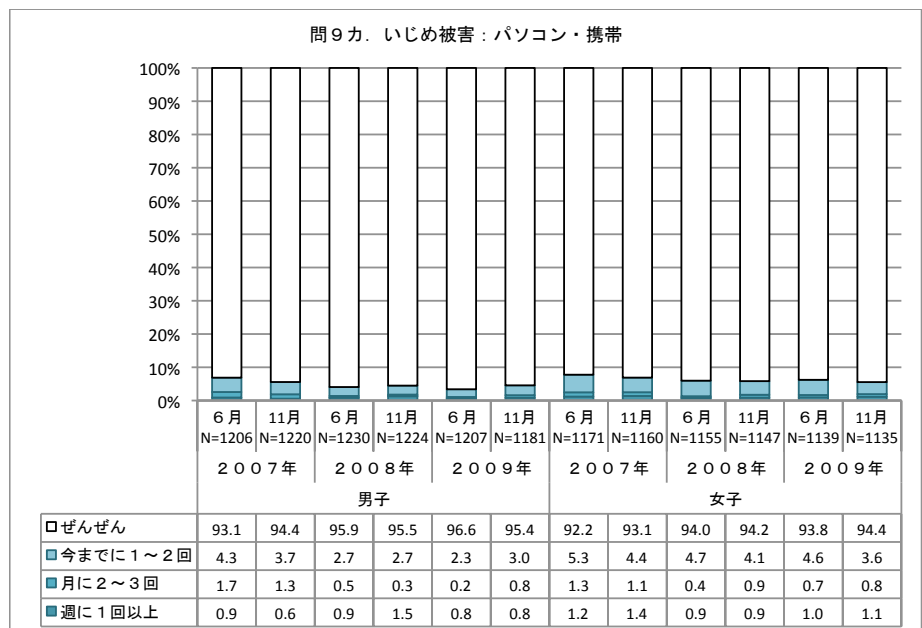
この3年間に、大きな変動はありませんが、頻度の高い被害に着目すると、男子では2009年秋がやや少なかったようです。



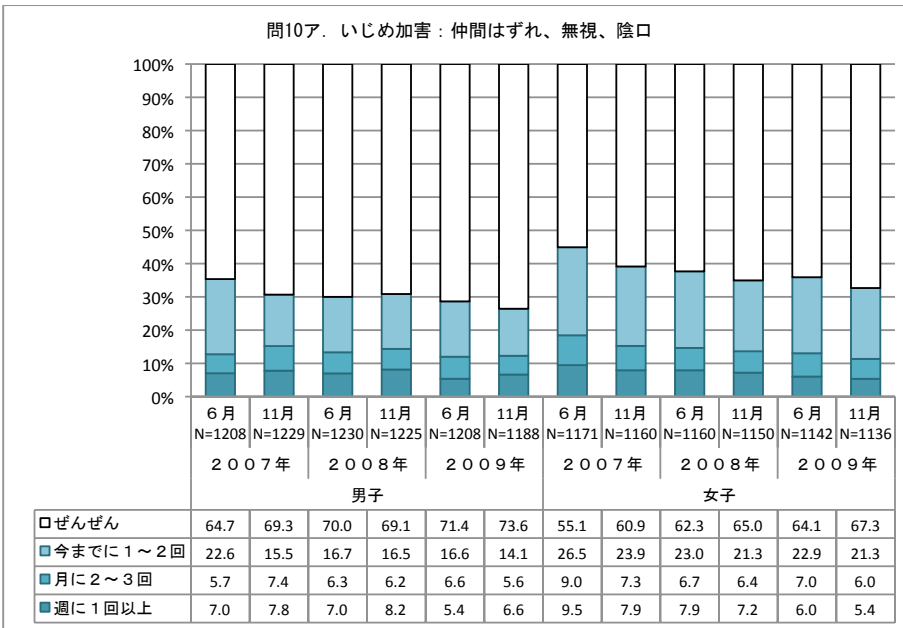
○パソコン・携帯

男女共に、最も経験率が低い行為です。

この3年間に、大きな変動はありません。



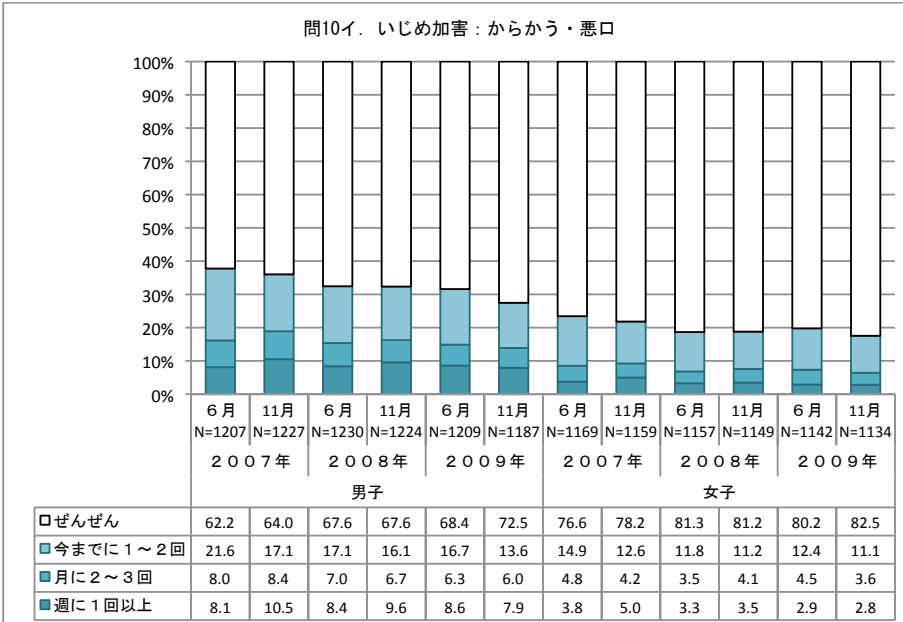
2007～2009年度 中学校 いじめ加害経験率



○仲間はずれ・無視・陰口

男女共に加害経験率は高いですが、女子に多い傾向が窺えます。

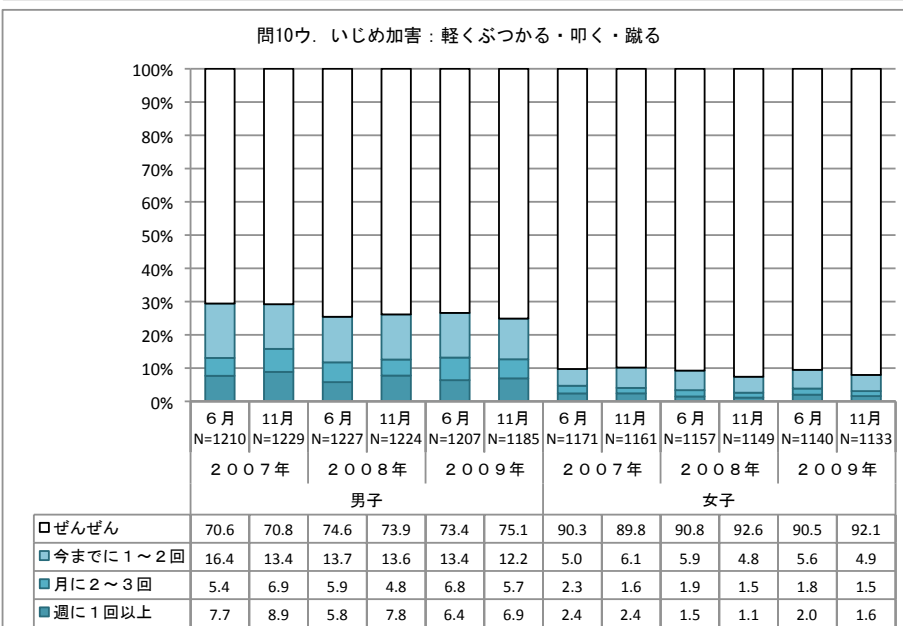
この3年間に、大きな変動はありませんが、男子では全体の加害は2007年夏、頻度の高い加害は2008年秋、女子では共に2007年夏が相対的に高かったことが分かります。



○からかう・悪口

男女共に加害経験率は高いですが、男子に多い傾向が窺えます。

この3年間に、大きな変動はありませんが、全体の加害や頻度の高い加害は2007年が相対的に高かったことが分かります。



○軽くぶつかる・叩く・蹴る

日本の場合、3番目に加害経験率が高い行為ですが、他の国では最も経験率が高いことが多い行為と言えます。

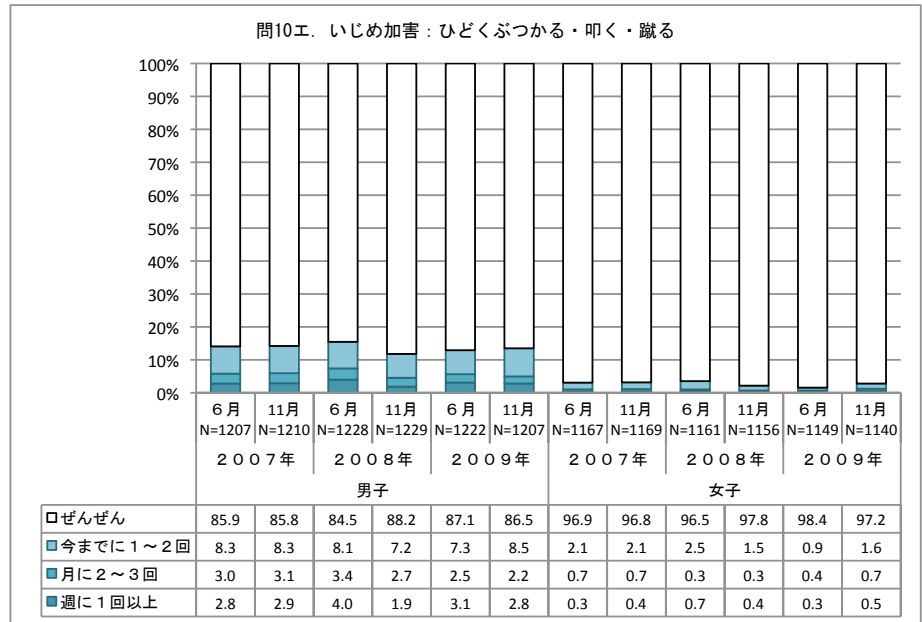
男子に多い傾向が窺えます。

ここ3年の間に、大きな変動はありませんが、頻度の高い加害に着目すると、2007年秋が、相対的に高かったことが分かります。

○ひどくぶつかる・叩く・蹴る

男子の加害経験率が高い傾向が窺えます。

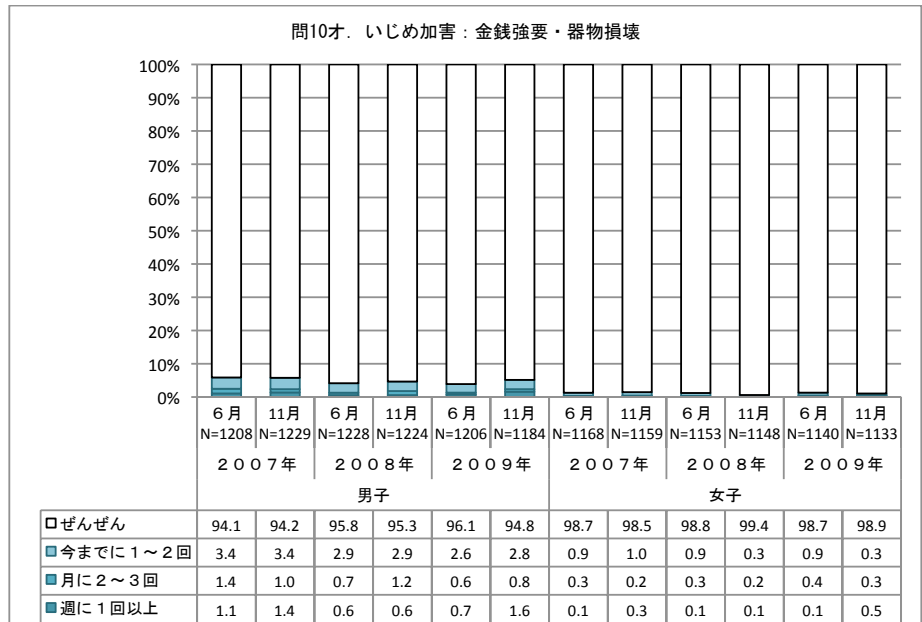
この3年間に、大きな変動はありませんが、全体の加害も頻度の高い加害も、2008年夏が、相対的に高かったことが分かります。



○金銭強要・器物損壊

男女共に加害経験率は低いですが、男子に多い傾向が窺えます。

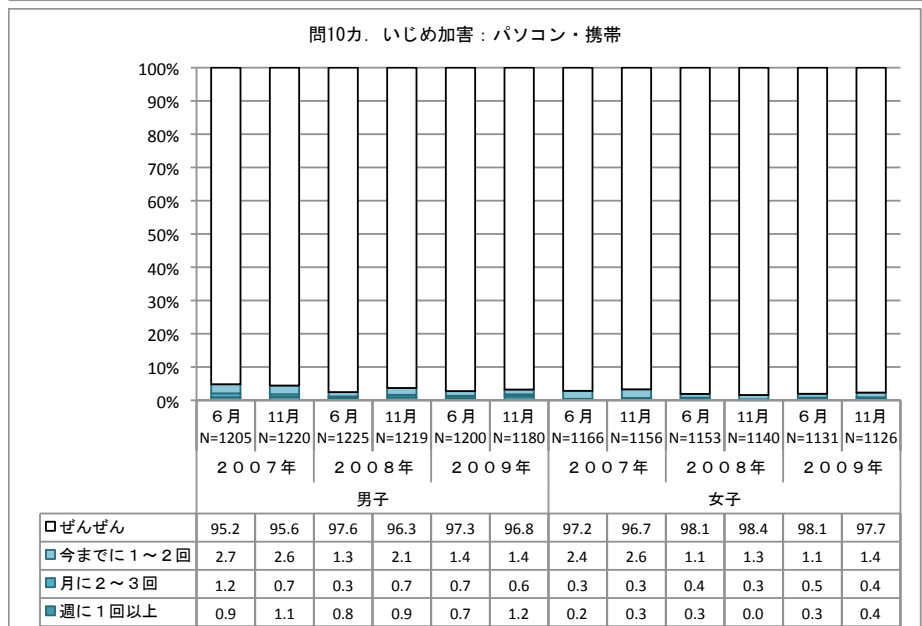
この3年間に、大きな変動はありませんが、頻度の高い加害に着目すると、男子では2007年秋と2009年秋が相対的に高かったことが分かります。

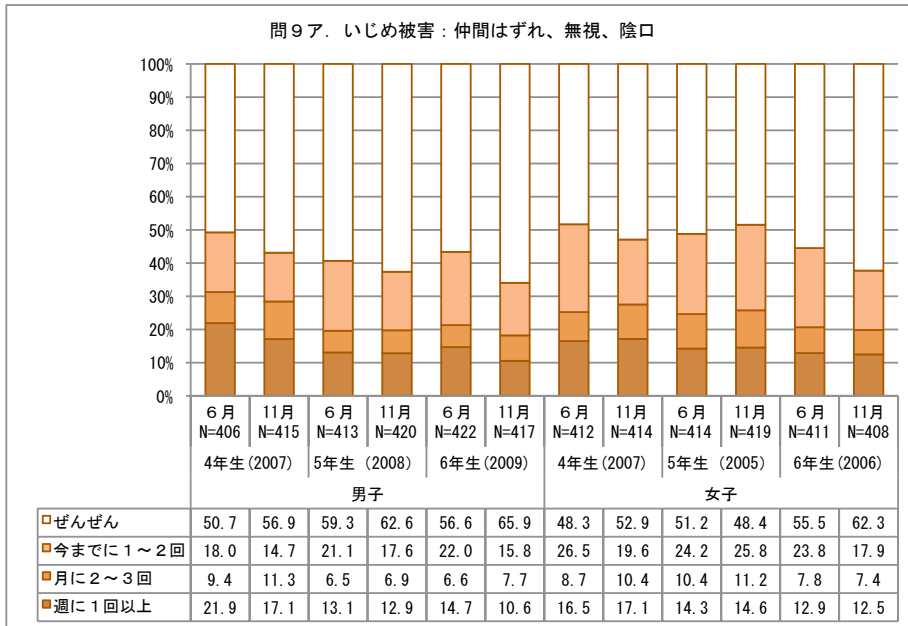


○パソコン・携帯

男女共に、加害経験率が低い行為です。

この3年間に、大きな変動はありません。

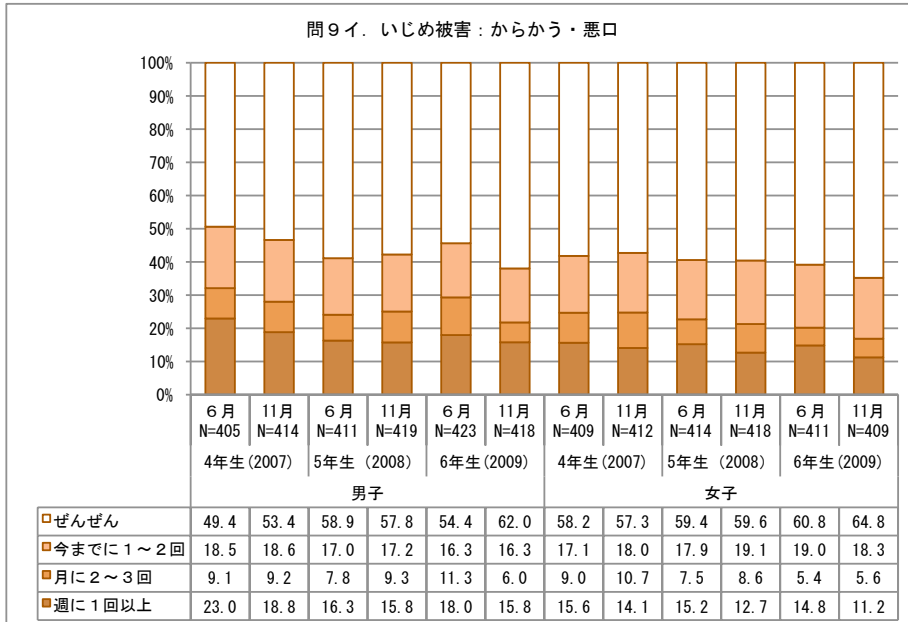




○仲間はずれ・無視・陰口

男女共に被害経験率は高いですが、やや女子に多い傾向が窺えます。

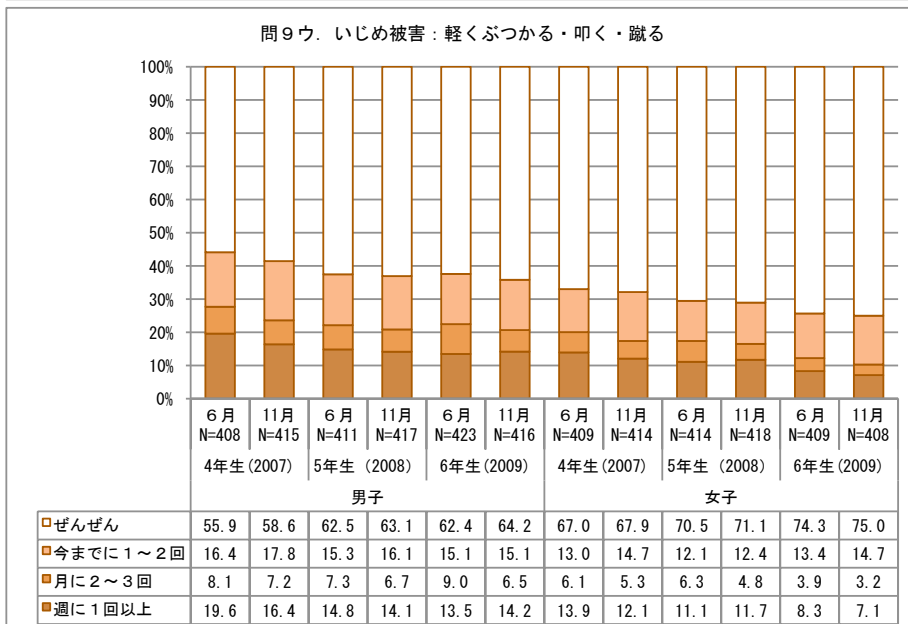
6年生の秋には、少し減少する傾向が窺えます。



○からかう・悪口

男女共に被害経験率は高いですが、やや男子に多い傾向が窺えます。

全体で見ると、5~6年生でやや減少する傾向が窺えます。



○軽くぶつかる・叩く・蹴る

日本の場合、3番目に被害経験率が高い行為ですが、他の国では最も経験率が高いことが多い行為と言えます。

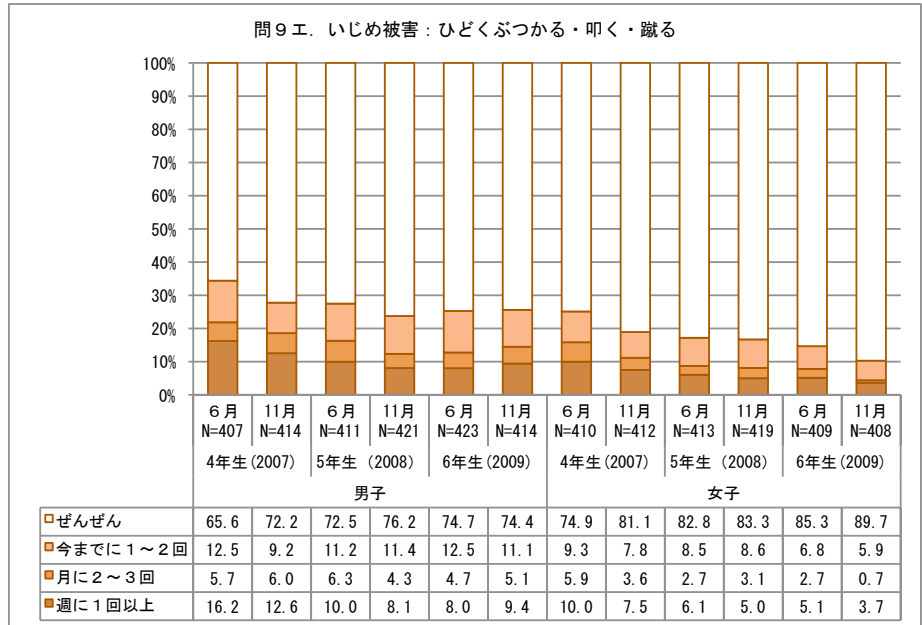
やや男子に多い傾向が窺えます。

4年生から6年生にかけて、少しずつ減少する傾向が窺えます。

○ひどくぶつかる・叩く・蹴る

男子の被害経験率が高い傾向が
窺えます。

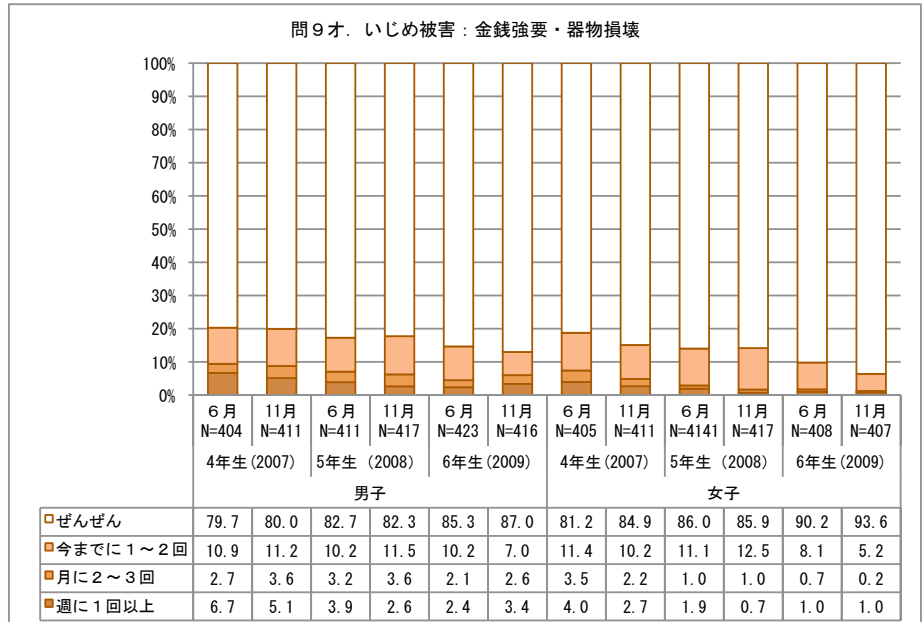
4年生から6年生にかけて、減
少する傾向が窺えます。



○金銭強要・器物損壊

男女共に被害経験率は低いで
すが、男子に多い傾向が窺えます。

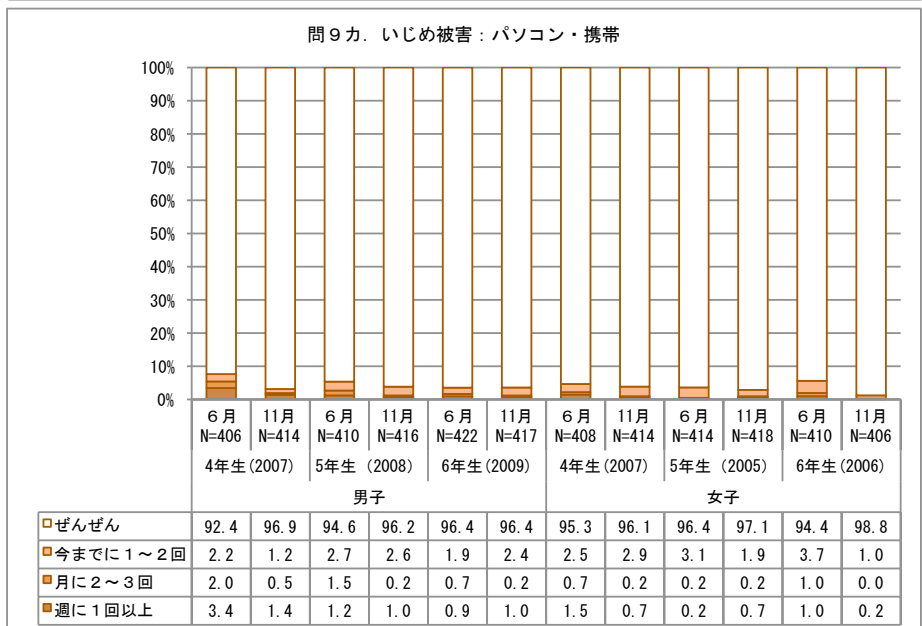
4年生から6年生にかけて、少
しずつ減少する傾向が窺えます。

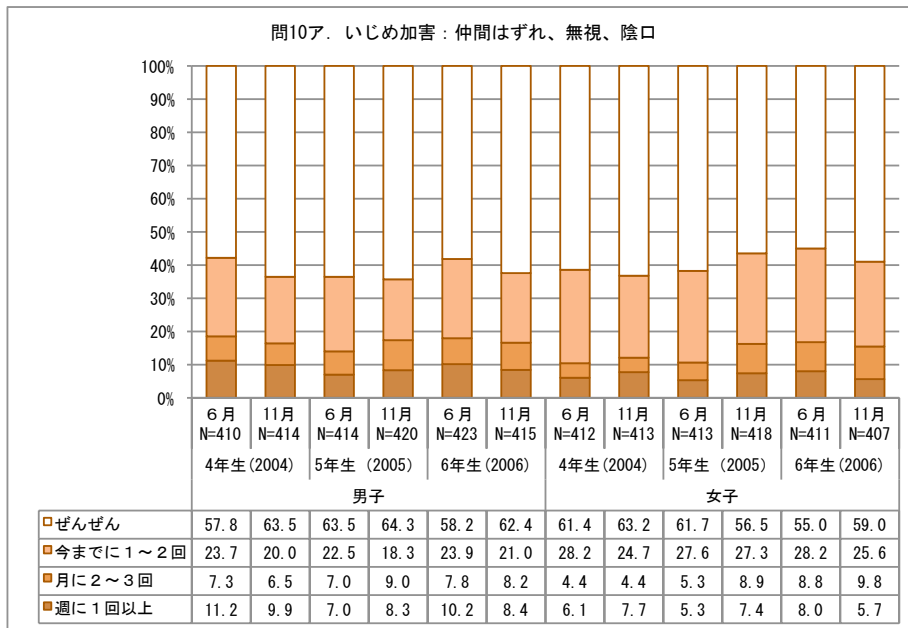


○パソコン・携帯

男女共に、最も被害経験率が低
い行為です。

学年進行に伴うはっきりした傾
向は窺えません。

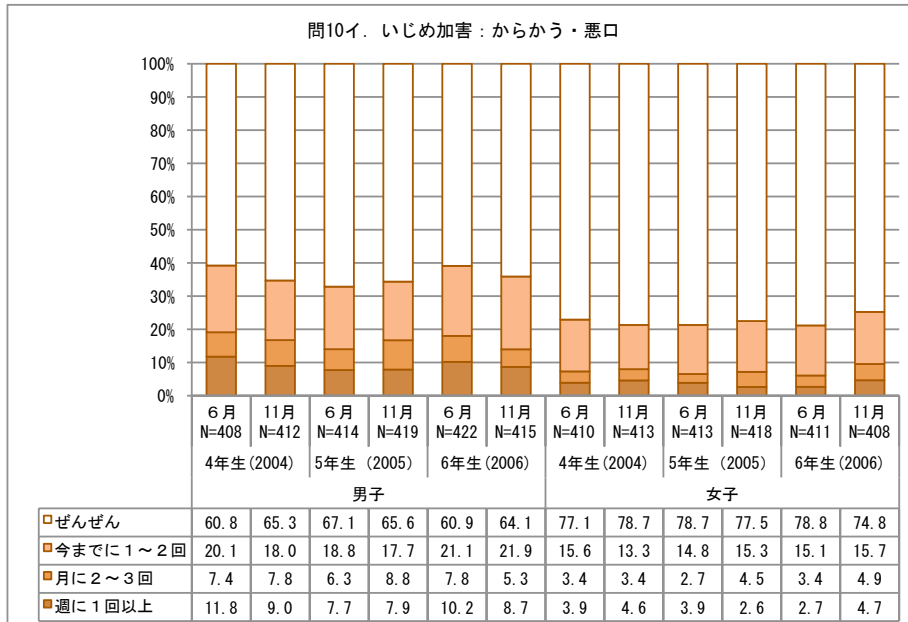




○仲間はずれ・無視・陰口

男女共に加害経験率は高いですが、やや女子に多い傾向が窺えます。

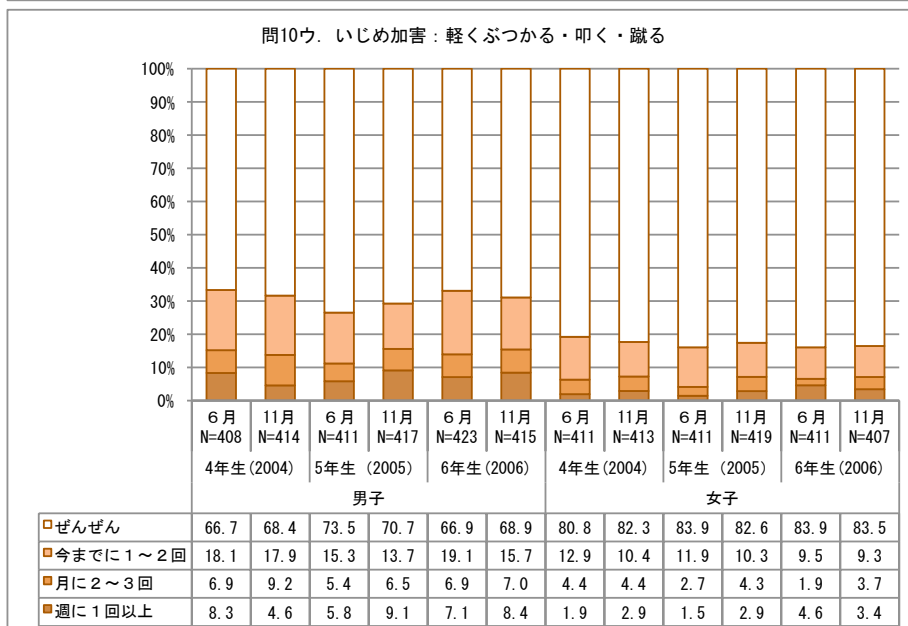
4年生と6年生が高い傾向が窺えます。



○からかう・悪口

男女共に加害経験率は高いですが、男子に多い傾向が窺えます。

4年生と6年生が高い傾向が窺えます。



○軽くぶつかる・叩く・蹴る

日本の場合、3番目に加害経験率が高い行為ですが、他の国では最も経験率が高いことが多い行為と言えます。

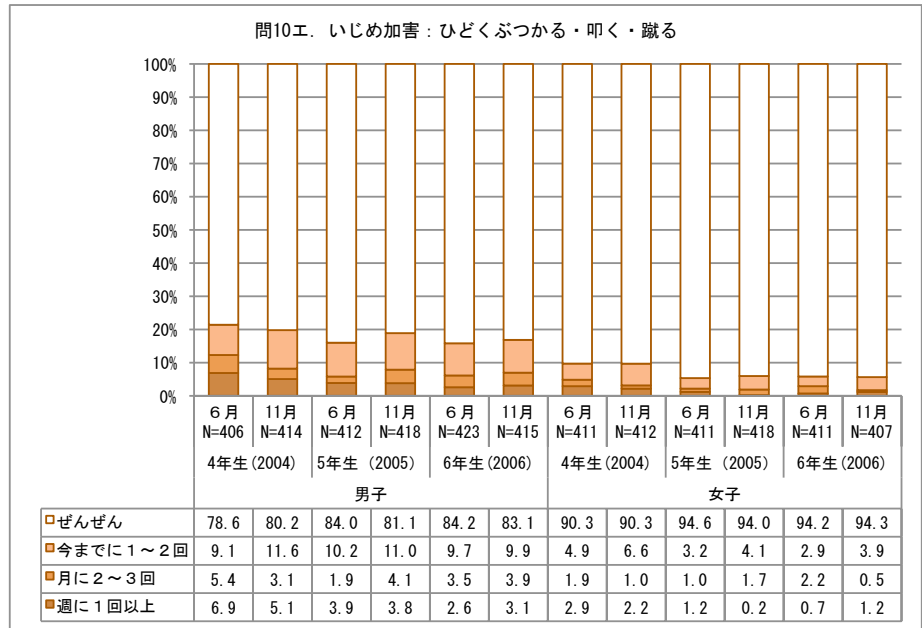
男子に多い傾向が窺えます。

学年進行に伴う傾向は、頻度の高い加害は、5~6年生でやや高め傾向が窺えます。

○ひどくぶつかる・叩く・蹴る

男子の加害経験率が高い傾向が
窺えます。

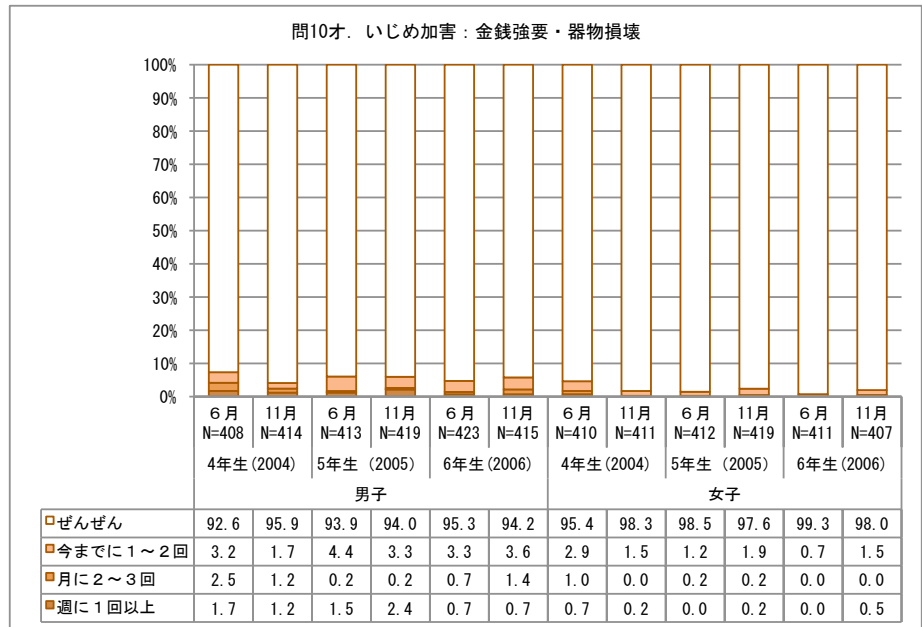
4年生から6年生にかけて、減
少する傾向が窺えます。



○金銭強要・器物損壊

男女共に加害経験率は低いですが、やや男子に多い傾向が窺えます。

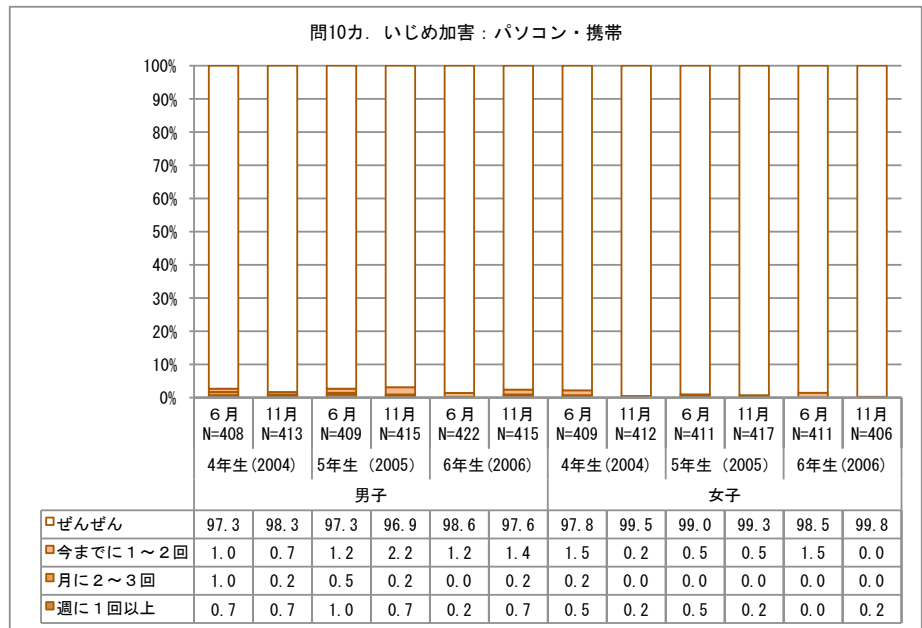
学年進行に伴うはっきりした傾向は窺えません。

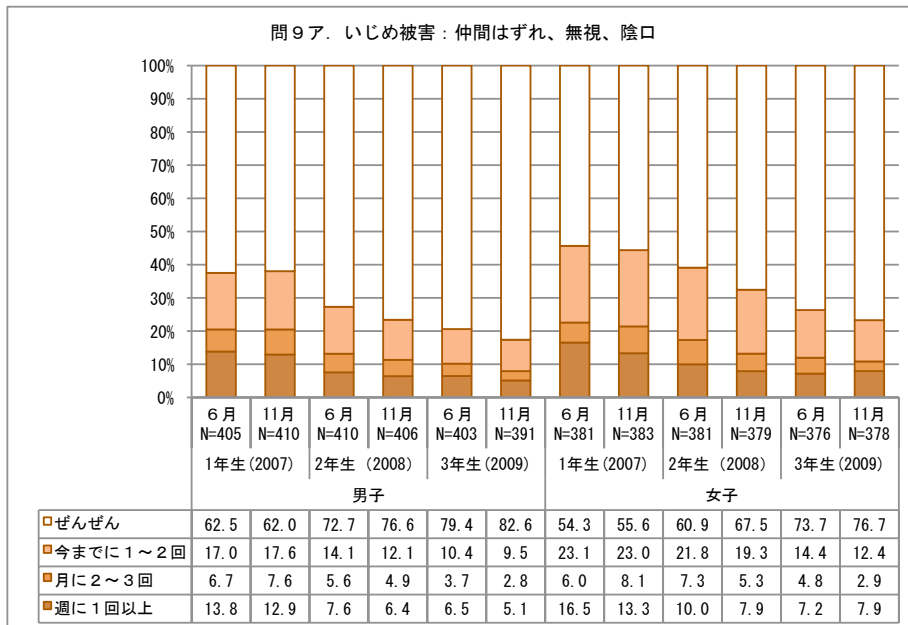


○パソコン・携帯

男女共に、最も加害経験率が低い行為です。

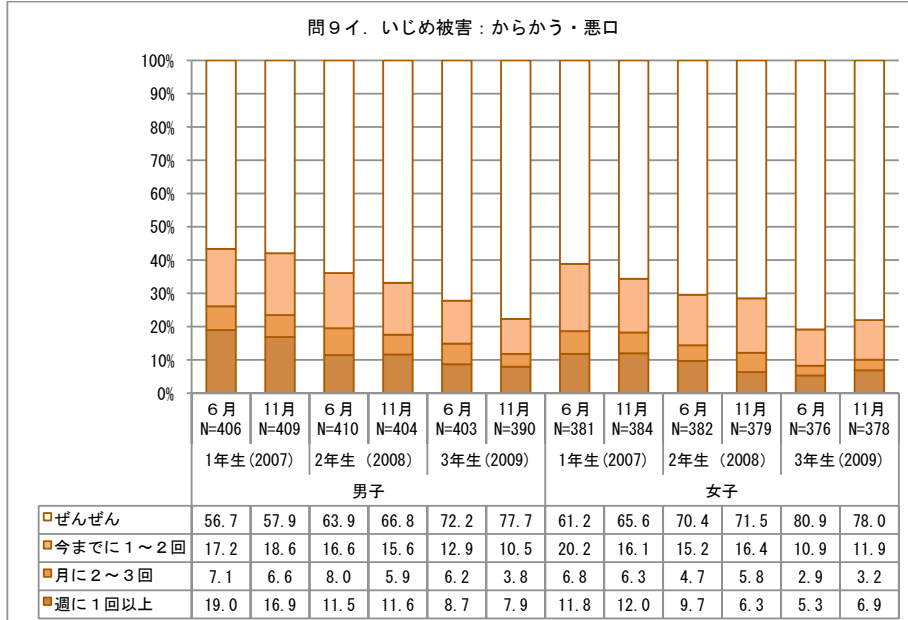
学年進行に伴うはっきりした傾向は窺えません。





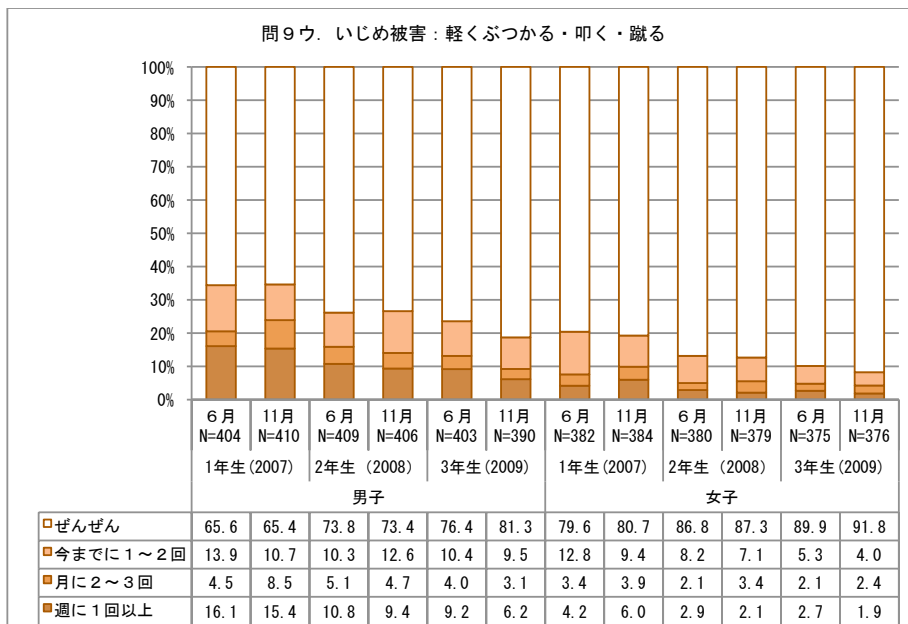
○仲間はずれ・無視・陰口

男女ともに経験率は高いですが、女子に多い傾向が窺えます。
1年生がピークで、少しずつ減少していく傾向が窺えます。



○からかう・悪口

男女ともに経験率は高いです。
1年生がピークで、少しずつ減少していく傾向が窺えます。

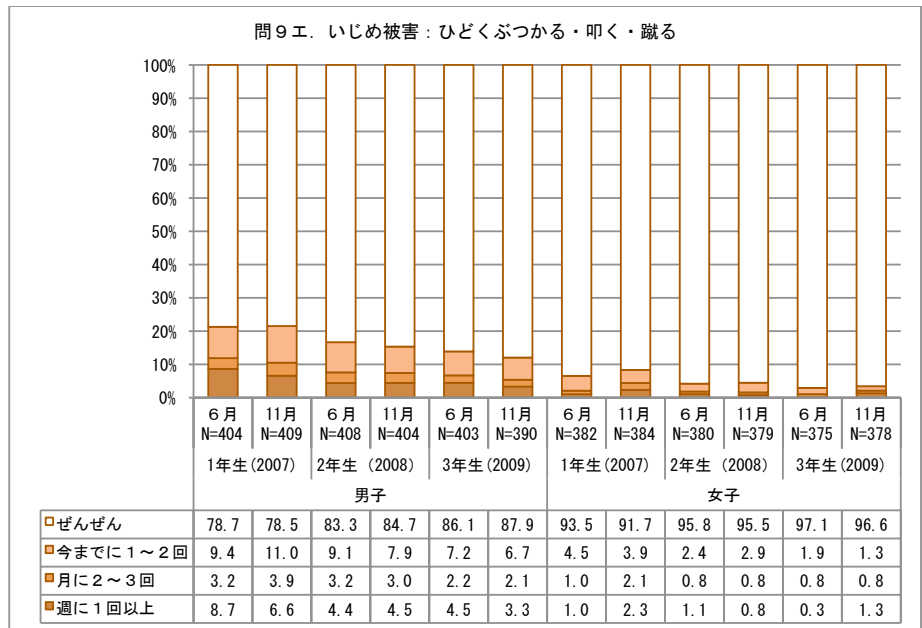


○軽くぶつかる・叩く・蹴る

日本の場合、3番目に被害経験率が高い行為ですが、他の国では最も経験率が高いことが多い行為と言えます。
男子に多い傾向が窺えます。
1年生がピークで、少しずつ減少していく傾向が窺えます。

○ひどくぶつかる・叩く・蹴る

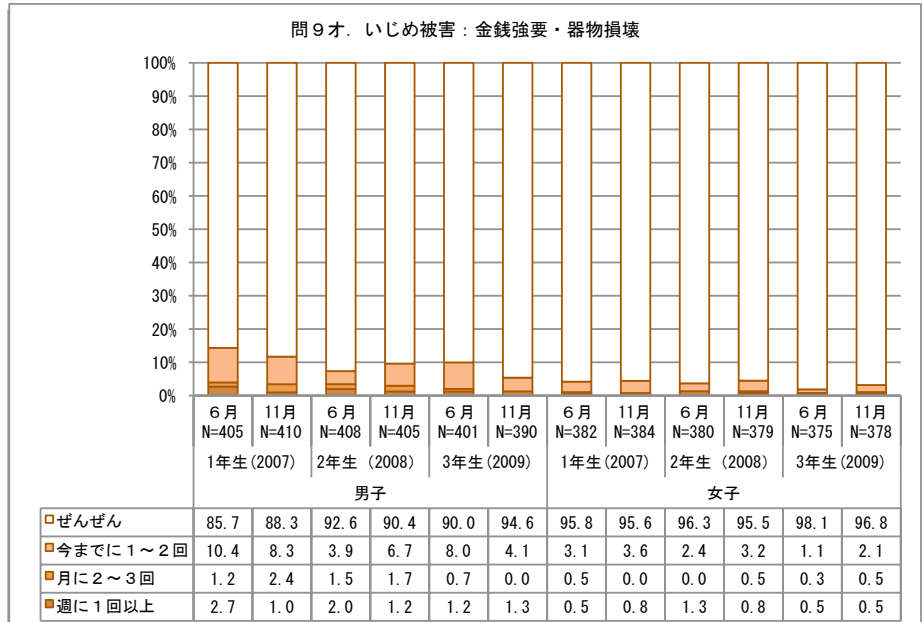
男子に多い傾向が窺えます。
1年生がピークで、少しずつ減少していく傾向が窺えます。



○金銭強要・器物損壊

男女ともに経験率は低いですが、やや男子に多い傾向が窺えます。

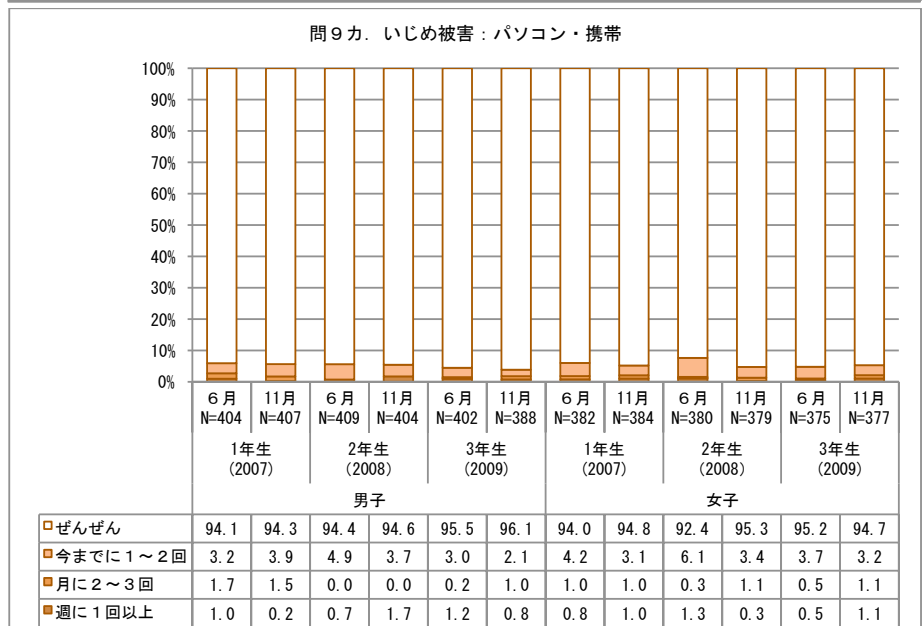
男子では、1年生から減少していく傾向が窺えます。

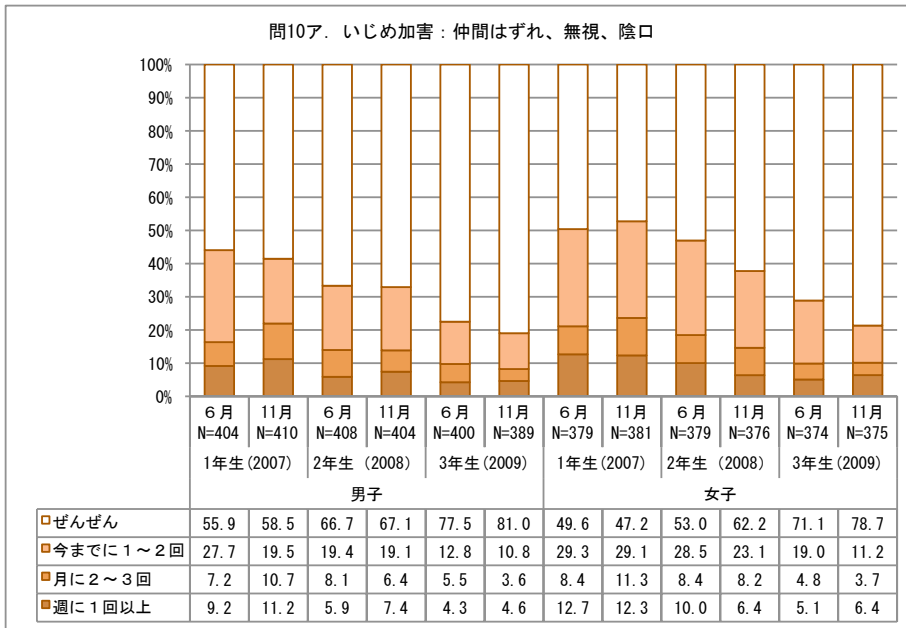


○パソコン・携帯

男女ともに、経験率は低い行爲です。

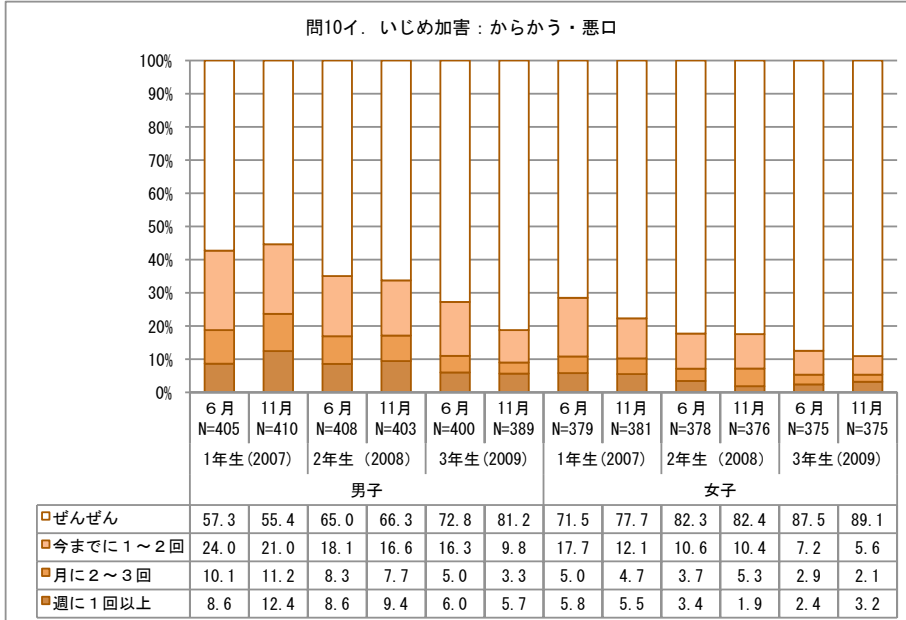
学年進行に伴うはっきりした傾向は窺えません。





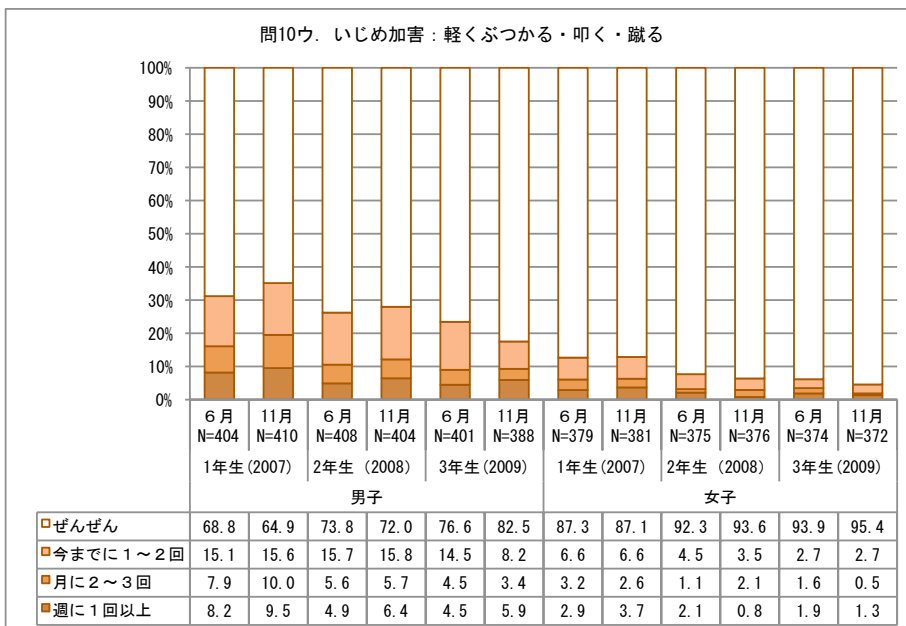
○仲間はずれ・無視・陰口

男女ともに経験率は高いですが、女子に多い傾向が窺えます。
1年生をピークに減少傾向が窺えます。



○からかう・悪口

男女ともに経験率は高いですが、男子に多い傾向が窺えます。
1年生をピークに減少傾向が窺えます。

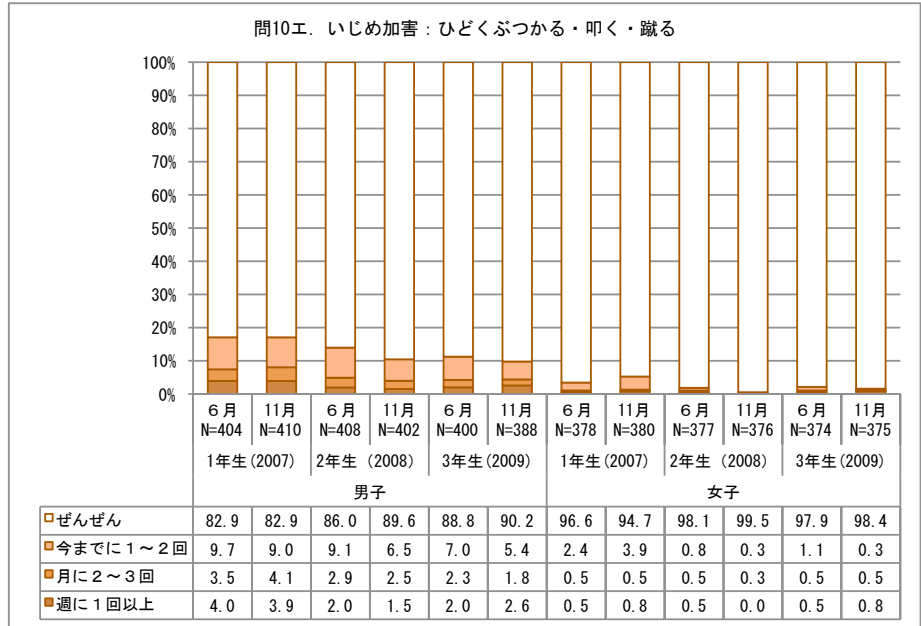


○軽くぶつかる・叩く・蹴る

日本の場合、3番目に加害経験率が高い行為ですが、他の国では最も経験率が高いことが多い行為と言えます。
男子に多い傾向が窺えます。
1年生をピークに減少傾向が窺えます。

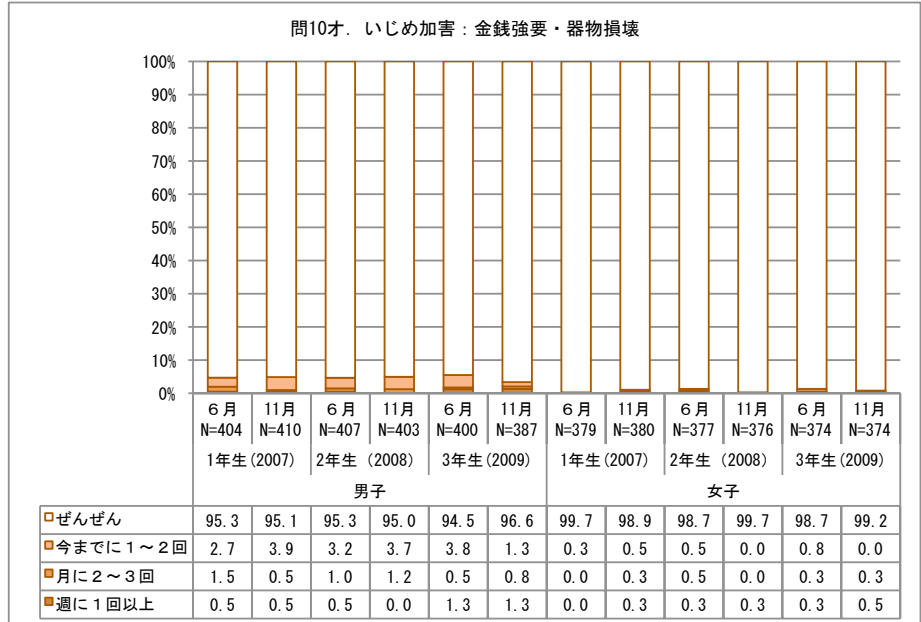
○ひどくぶつかる・叩く・蹴る

男子に多い傾向が窺えます。
1年生にやや多い傾向があります。



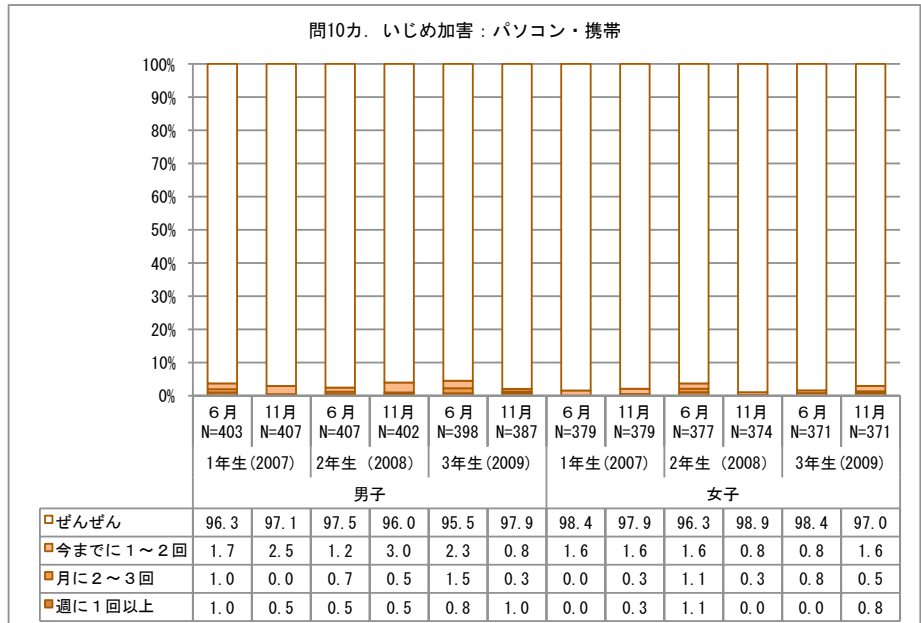
○金銭強要・器物損壊

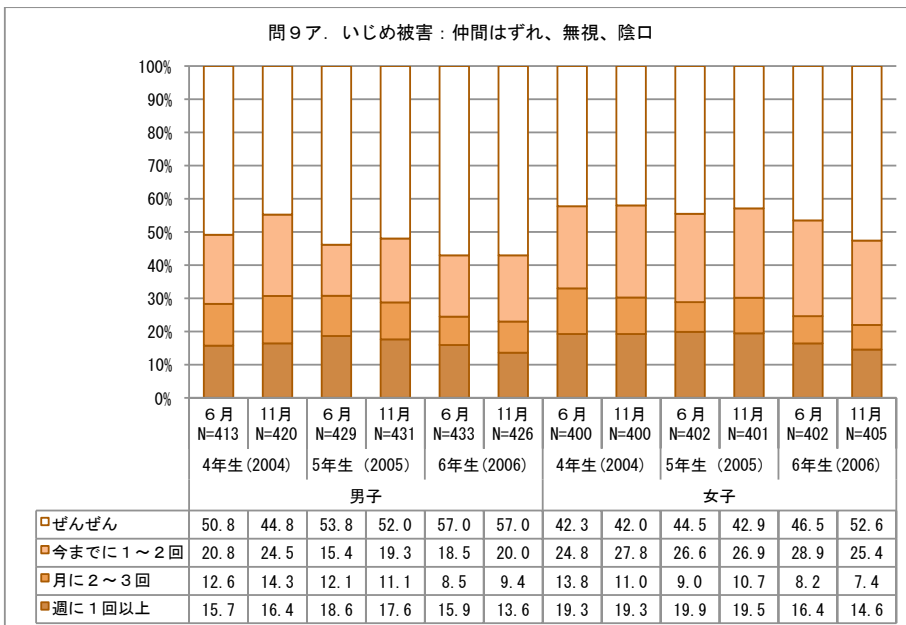
男女ともに経験率は低いです
が、男子に多い傾向が窺えます。
学年進行に伴うはっきりした傾
向は窺えません。



○パソコン・携帯

男女ともに、経験率は低い行為
です。
学年進行に伴うはっきりした傾
向は窺えません。

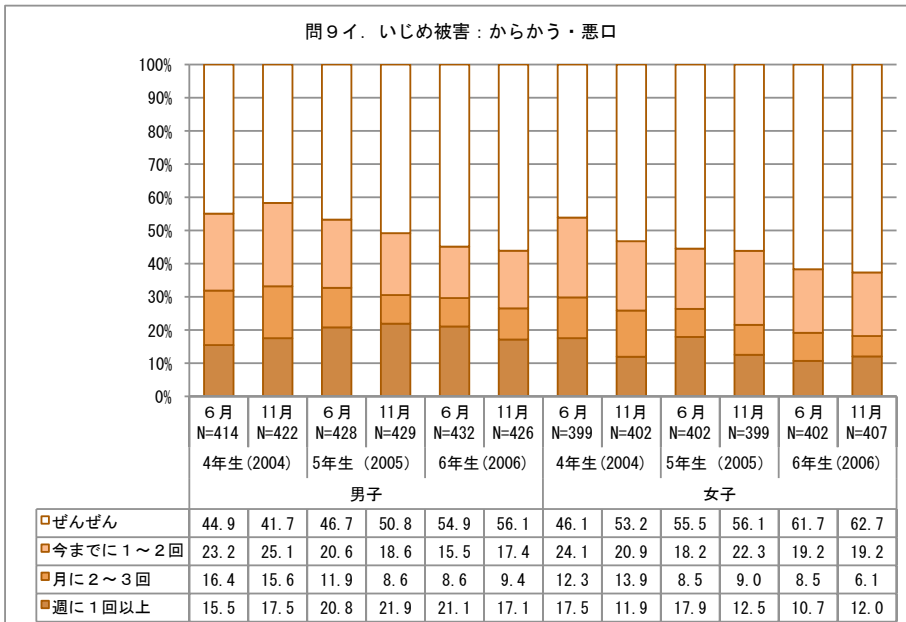




○仲間はずれ・無視・陰口

男女共に被害経験率は高いですが、やや女子に多い傾向が窺えます。

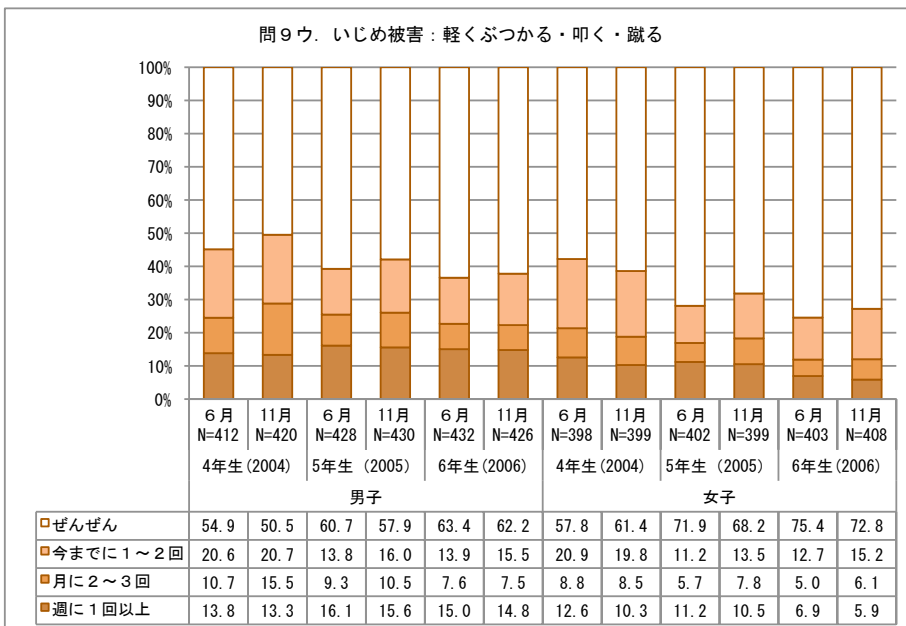
4年生から6年生にかけて、少しずつ減少する傾向が窺えます。



○からかう・悪口

男女共に被害経験率は高いですが、やや男子に多い傾向が窺えます。

4年生から6年生にかけて、少しずつ減少する傾向が窺えます。



○軽くぶつかる・叩く・蹴る

日本の場合、3番目に被害経験率が高い行為ですが、他の国では最も経験率が高いことが多い行為と言えます。

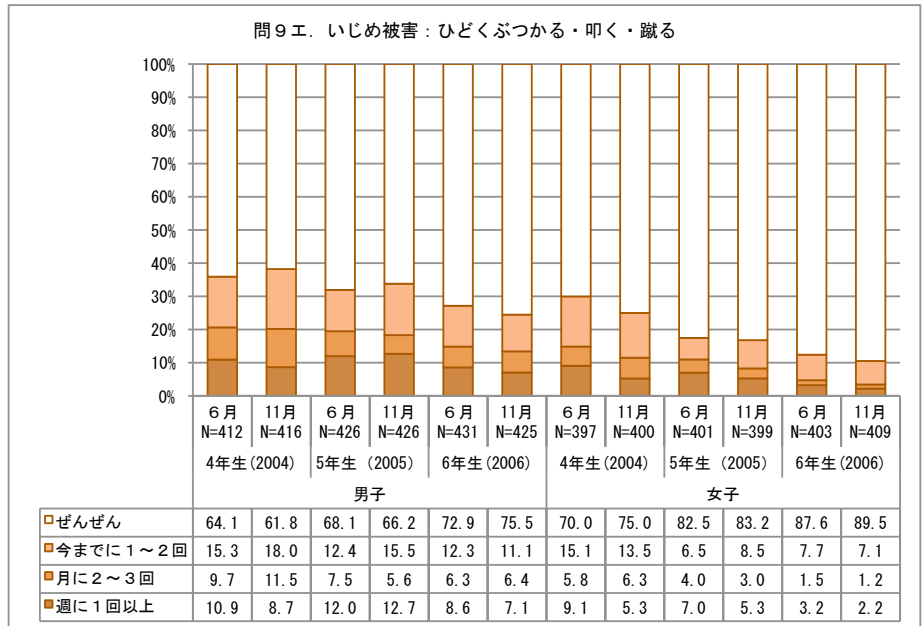
やや男子に多い傾向が窺えます。

4年生から6年生にかけて、少しずつ減少する傾向が窺えます。

○ひどくぶつかる・叩く・蹴る

男子の被害経験率が高い傾向が窺えます。

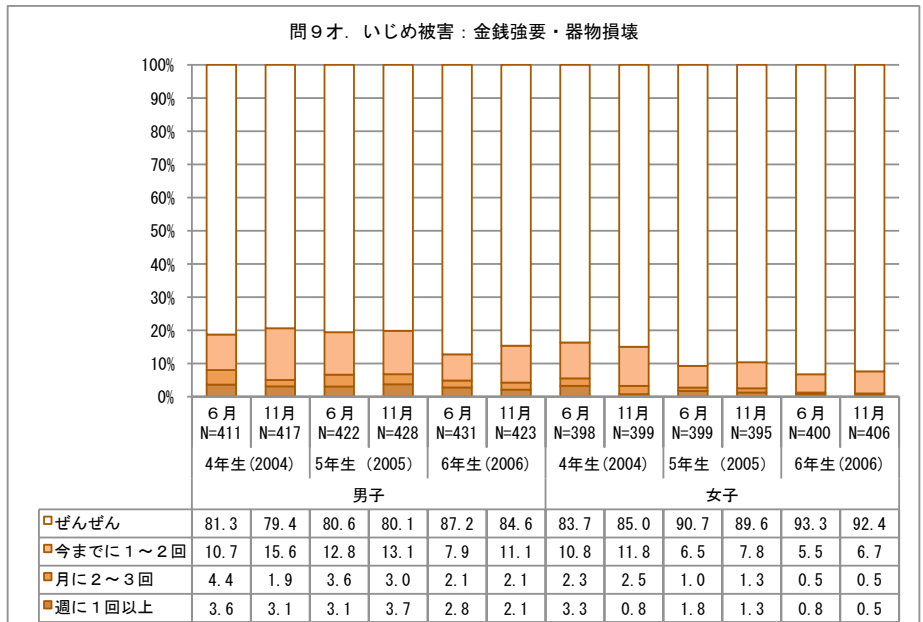
4年生から6年生にかけて、減少する傾向が窺えます。



○金銭強要・器物損壊

男女共に被害経験率は低いです
が、男子に多い傾向が窺えます。

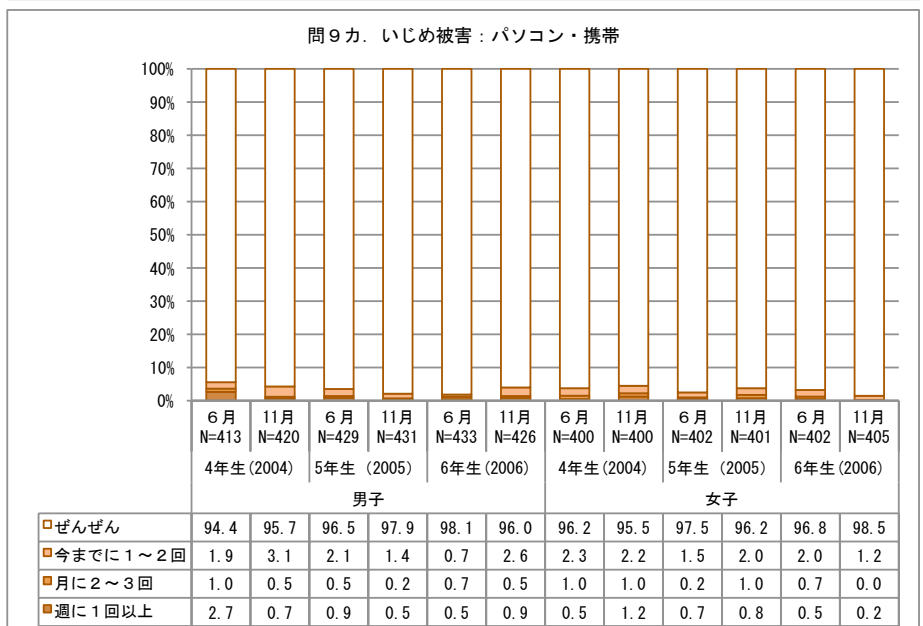
全体で見ると、4年生から6年生にかけて、少しずつ減少する傾向が窺えます。

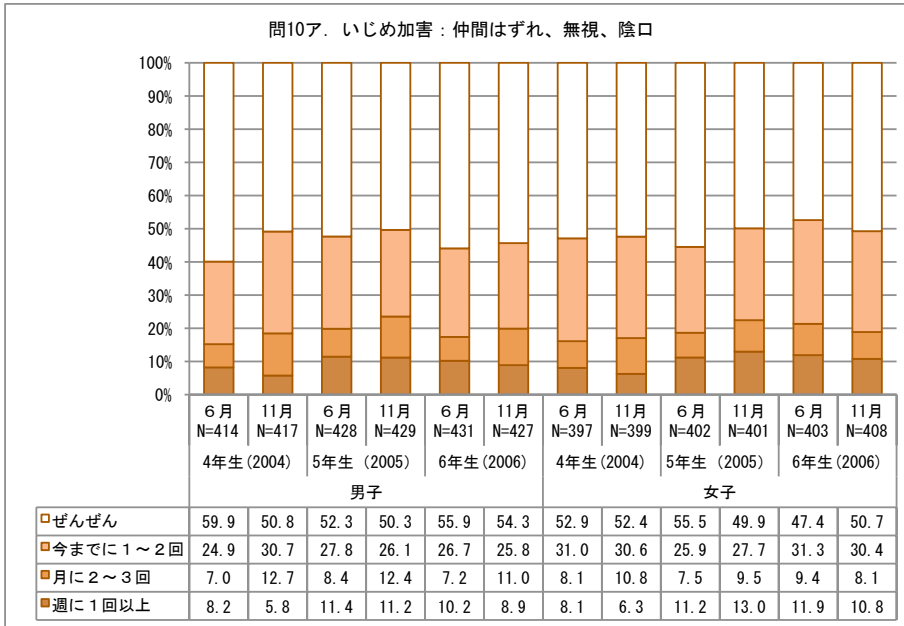


○パソコン・携帯

男女共に、被害経験率が低い行為です。

学年進行に伴うはっきりした傾向は窺えません。

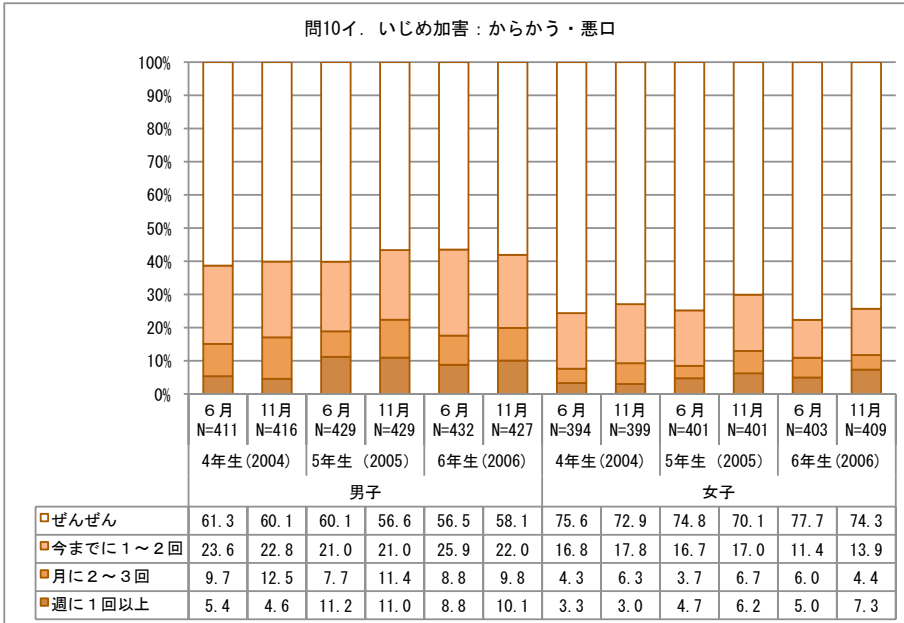




○仲間はずれ・無視・陰口

男女共に加害経験率は高いですが、やや女子に多い傾向が窺えます。

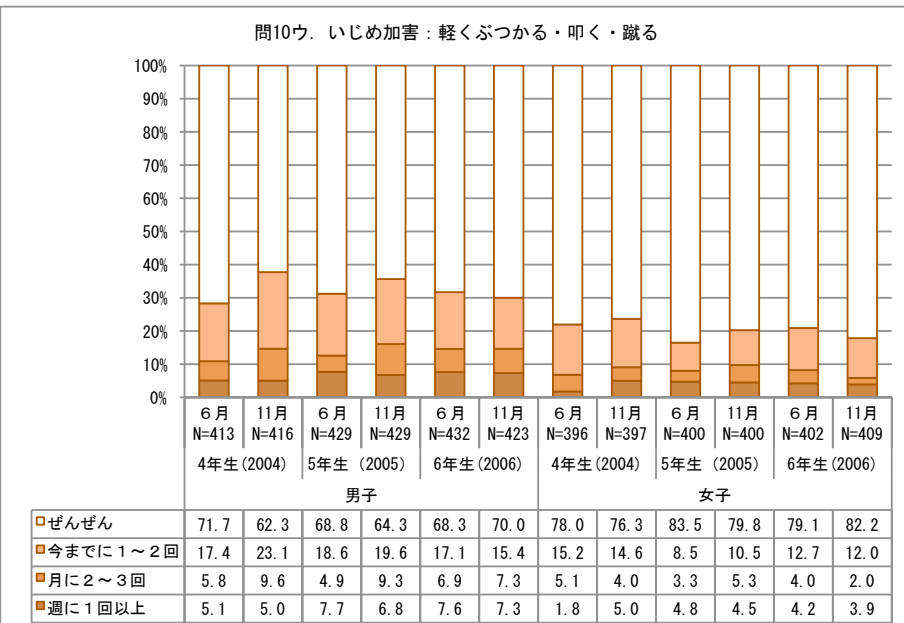
学年進行に伴う傾向は、はっきりとは窺えません。



○からかう・悪口

男女共に加害経験率は高いですが、男子に多い傾向が窺えます。

学年進行に伴う傾向は、はっきりとは窺えません。



○軽くぶつかる・叩く・蹴る

日本の場合、3番目に加害経験率が高い行為ですが、他の国では最も経験率が高いことが多い行為と言えます。

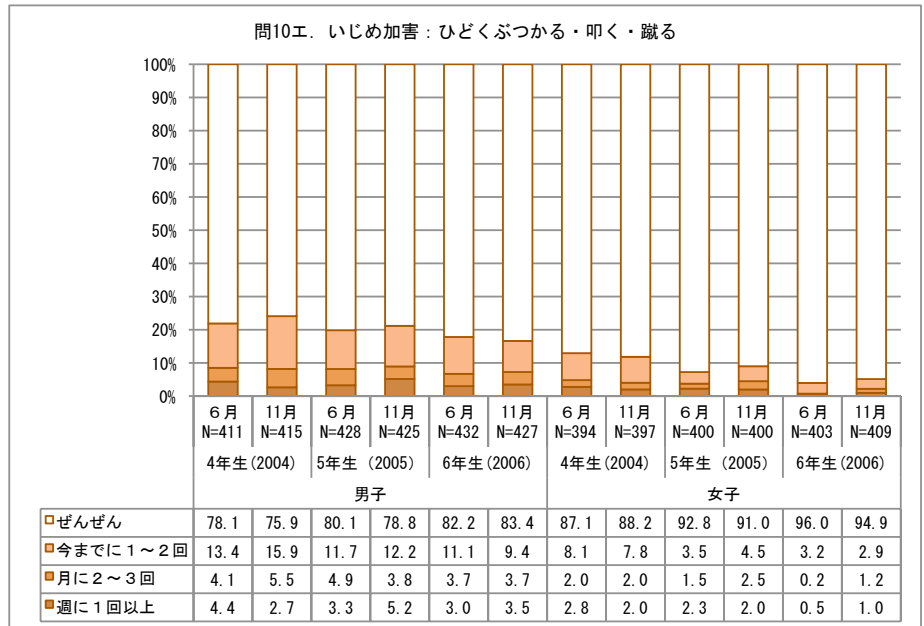
男子に多い傾向が窺えます。

学年進行に伴う傾向は、はっきりとは窺えません。

○ひどくぶつかる・叩く・蹴る

男子の加害経験率が高い傾向が窺えます。

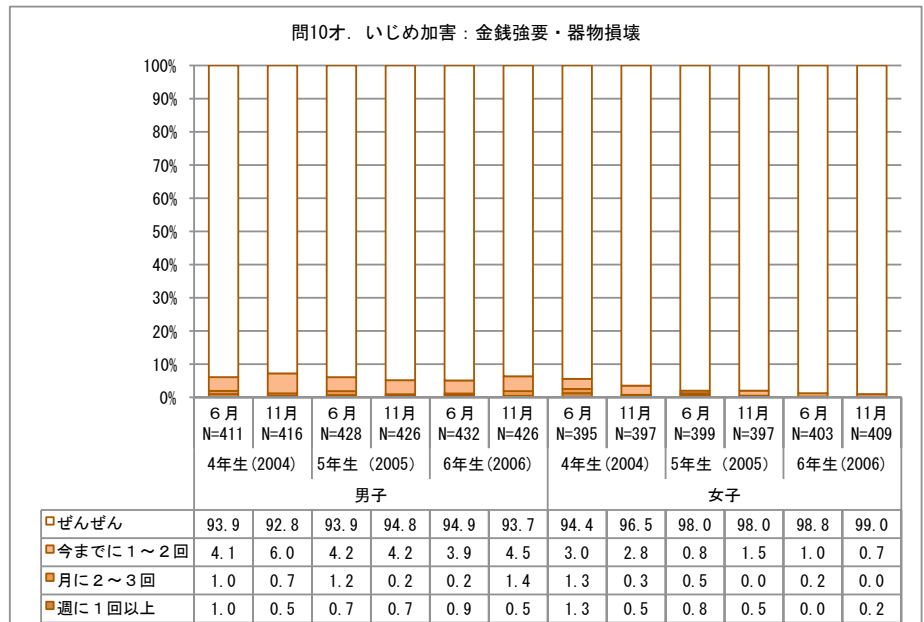
全体で見ると、4年生から6年生にかけて、減少する傾向が窺えます。



○金銭強要・器物損壊

男女共に加害経験率は低いです
が、やや男子に多い傾向が窺えます。

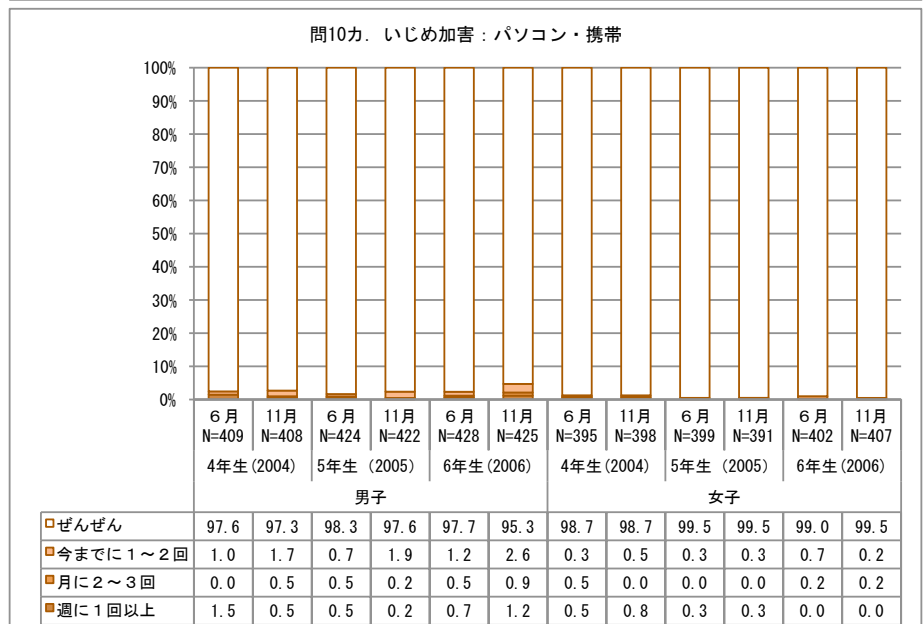
女子では、4年生から6年生にかけて、減少する傾向が窺えます。



○パソコン・携帯

男女共に、加害経験率が低い行為です。

学年進行に伴う傾向は、はっきりとは窺えません。





文部科学省

国立教育政策研究所

National Institute for Educational Policy Research

編集 生徒指導研究センター

T E L 03-6733-6880

F A X 03-6733-6967