

北海道総合教育会議資料

2023.1.19

これからのいじめ防止対策の 方向性と課題

関西外国語大学 新井 肇

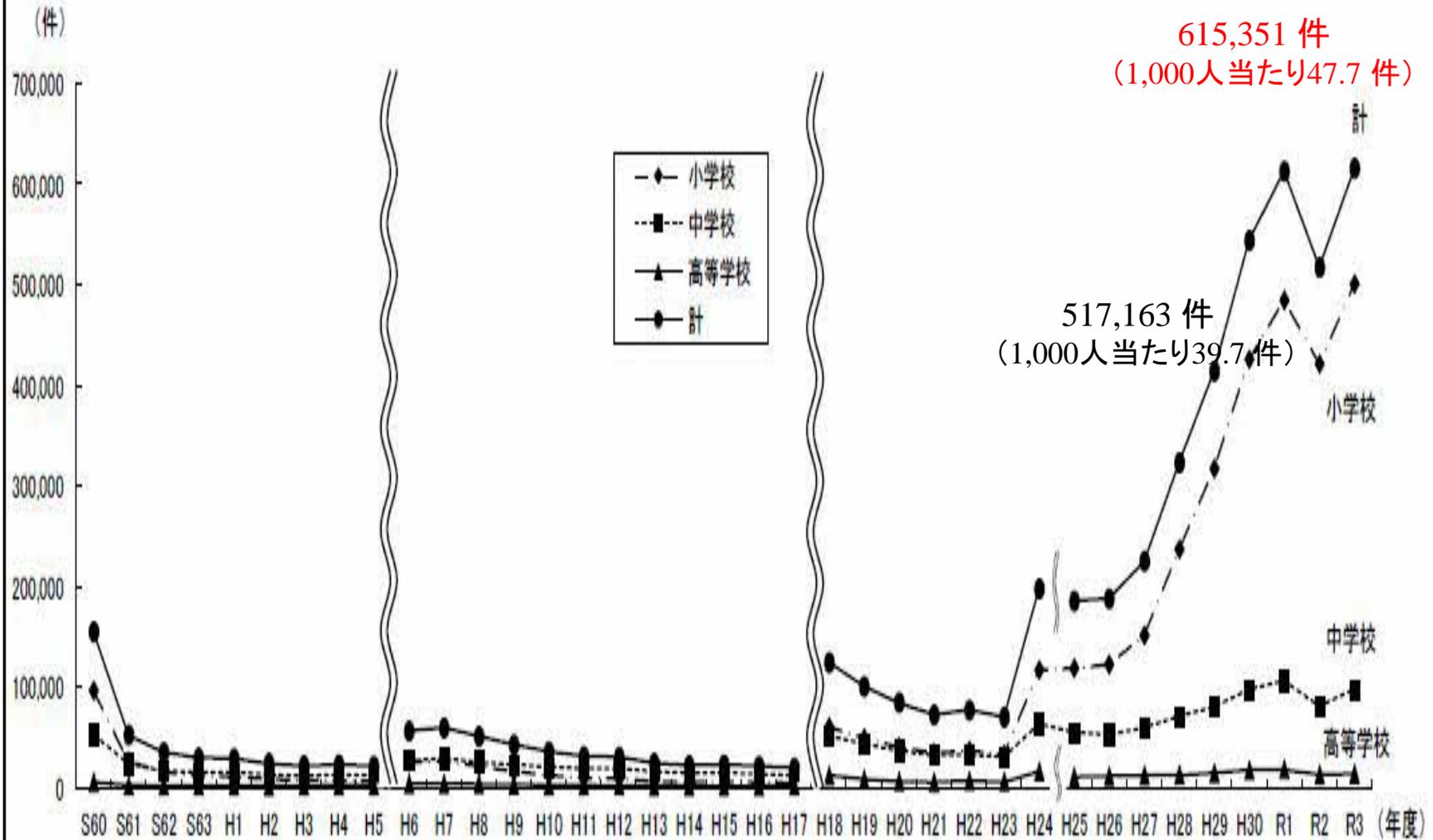
『生徒指導提要(改訂版)』(2022) 第4章 いじめ 留意点

平成25年にいじめ防止対策推進法が施行されて以降、いじめの積極的な認知が進み、いじめの認知件数は増加の傾向にあります。各学校や教育委員会等において、いじめの**積極的な認知**と併せていじめの解消に向けた取組が進む一方で、未だにいじめを背景とする**自殺などの深刻な事態の発生は後を絶たない状況**です。このような状況下において、法の定義に則り積極的にいじめの認知を進めつつ、教職員一人一人のいじめ防止のための生徒指導力の向上を図るとともに、**次の段階**として、①各学校の「いじめ防止基本方針」の具体的展開に向けた見直しと共有、②学校内外の連携を基盤に実効的に機能する学校いじめ対策組織の構築、③事案発生後の困難課題対応的生徒指導から、全ての児童生徒を対象とする発達支持的生徒指導及び課題予防的生徒指導への転換、④**いじめを生まない環境づくりと児童生徒がいじめをしない態度や能力を身に付けるような働きかけ**を行うこと、が求められます。

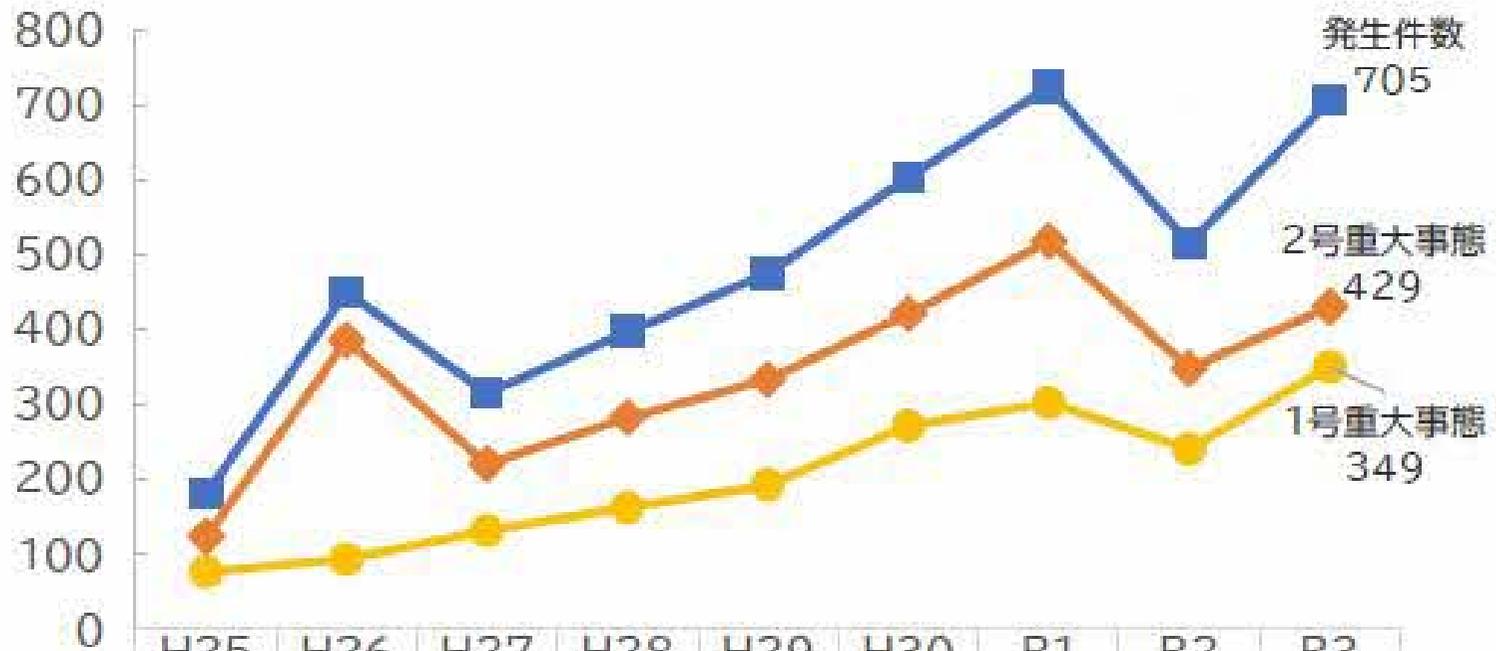
I いじめの重大事態を
引き起こさないために

いじめの認知(発生)件数の推移

(文部科学省:令和3年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査)



いじめの重大事態発生件数の推移



	H25	H26	H27	H28	H29	H30	R1	R2	R3
発生件数	179	449	314	396	474	602	723	514	705
1号重大事態	75	92	130	161	191	270	301	239	349
2号重大事態	122	385	219	281	332	420	517	347	429

自殺等の重大事態に関する 「調査報告書」の分析結果

(総務省:2018.3.16)

区分(全66事案)	学校等の対応における課題等の例
いじめの認知等 37事案 (56%)	<ul style="list-style-type: none"> ・教職員が、いじめの定義を平成18年以前の「継続的、一方的、深刻」という文言が入ったものと思い込み、いじめと認識していなかった ・この程度は悪ふざけやじゃれあいで問題ない、また、本人が「大丈夫」と言えばいじめではないという認識
学校内の情報共有 40事案 (61%)	担任が、生徒から相談があったにもかかわらず、いじめの問題として学校内で情報の共有をしなかった
組織的対応 42事案 (64%)	被害児童への聞き取り等について、学校として対応の仕方が共有されておらず、全て担任任せであった
重大事態発生後の対応 23事案 (35%)	教委職員が、法の趣旨や内容を十分理解しておらず、首長に対する重大事態の発生報告が遅れてしまった
アンケートの活用 18事案 (27%)	アンケートに「いじめがある」と回答があった際の具体的な対応の取り決めがなく、活用されなかった
教員研修 30事案 (46%)	いじめに焦点を当てた教職員等の指導力向上のための研修が開催されていなかった

なぜ、

(1) 法の定義を共通理解していじめを認知し <早期発見>

(2) 情報共有に基づく組織的対応を行う <課題解決>

ことが、できないのか？(今、学校に突きつけられている課題)

(次のステップとして、)

(3) 児童生徒がいじめをしない人に育つために
どのように働きかけたらよいのか？
<未然防止>

第4章 いじめ	118
4.1 いじめ防止対策推進法等	(『生徒指導提要(改訂版)』2022) 118
4.1.1 法の成立までの経緯	118
4.1.2 法の目的といじめの定義	118
4.1.3 国の基本方針の策定	120
4.1.4 いじめの重大事態	121
4.2 いじめの防止等の対策のための組織と計画	123
4.2.1 組織の設置	123
4.2.2 組織の構成	123
4.2.3 組織の役割	124
4.2.4 実効的な組織体制	125
4.2.5 年間指導計画	125
4.3 いじめに関する生徒指導の重層的支援構造	126
4.3.1 いじめ防止につながる発達支持的生徒指導	127
4.3.2 いじめの未然防止教育	130
4.3.3 いじめの早期発見対応	132
4.3.4 重大事態に発展させないための困難課題対応的生徒指導の実際	134
4.4 関係機関等との連携体制	136
4.4.1 関係者の連携・協働によるいじめ対応	136
4.4.2 保護者・地域の人々との連携	137

(1)いじめ防止対策推進法のいじめの定義の再確認

第2条 この法律において「いじめ」とは、児童等に対して、当該児童等が在籍する学校に在籍している等当該児童等と一定の人的関係にある他の児童等が行う**心理的又は物理的な影響を与える行為**(インターネットを通じて行われるものを含む。)であつて、当該行為の対象となった児童等が**心身の苦痛**を感じているものをいう。

※ 加害行為の質・量でいじめを捉えるのではなく、
被害者の心理的な苦痛からいじめを捉える

- × **加害・被害分類可能性**(加害行為が確定でき、加害と被害の関係が一方的かつ固定であるかどうか)
- × **事実確認可能性**(事実関係が問題なく把握できるかどうか)
- × **指導容易性**(加害を疑われる者が自らの非を認め、指導を受け入れるかどうか)

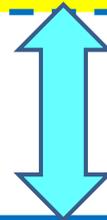
広範ないじめ概念

法律上のいじめ

社会通念上のいじめ

- ・「力の差」(強い者が弱い者に対して)
- ・「継続的」(単発ではなく反復される)
- ・「意図的」(悪意をもった攻撃)

等々

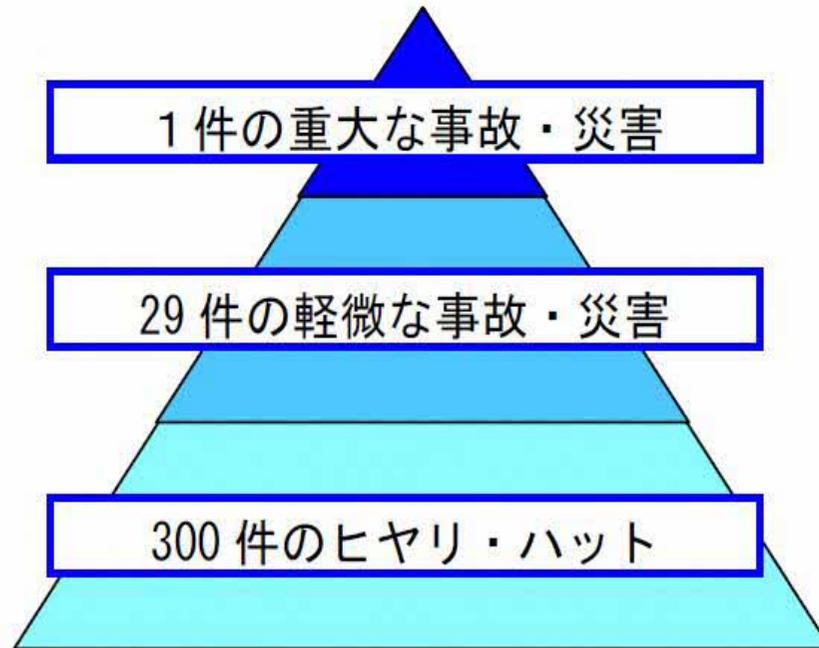


このギャップを教職員・児童生徒・保護者間
において共通認識する必要がある

法の広範ないじめの定義が意味するもの

危機を回避するためのリスク・マネジメント

<ハインリッヒの法則>



1件の大きな事故・災害の裏には、29件の軽微な事故・災害、そして300件のヒヤリ・ハット(事故には至らなかったもののヒヤリとした、ハットとした事例)があるとされる。重大事故や災害の防止のためには、事故や災害の発生が予測されたヒヤリ・ハットの段階で対処していくことが、重要である。

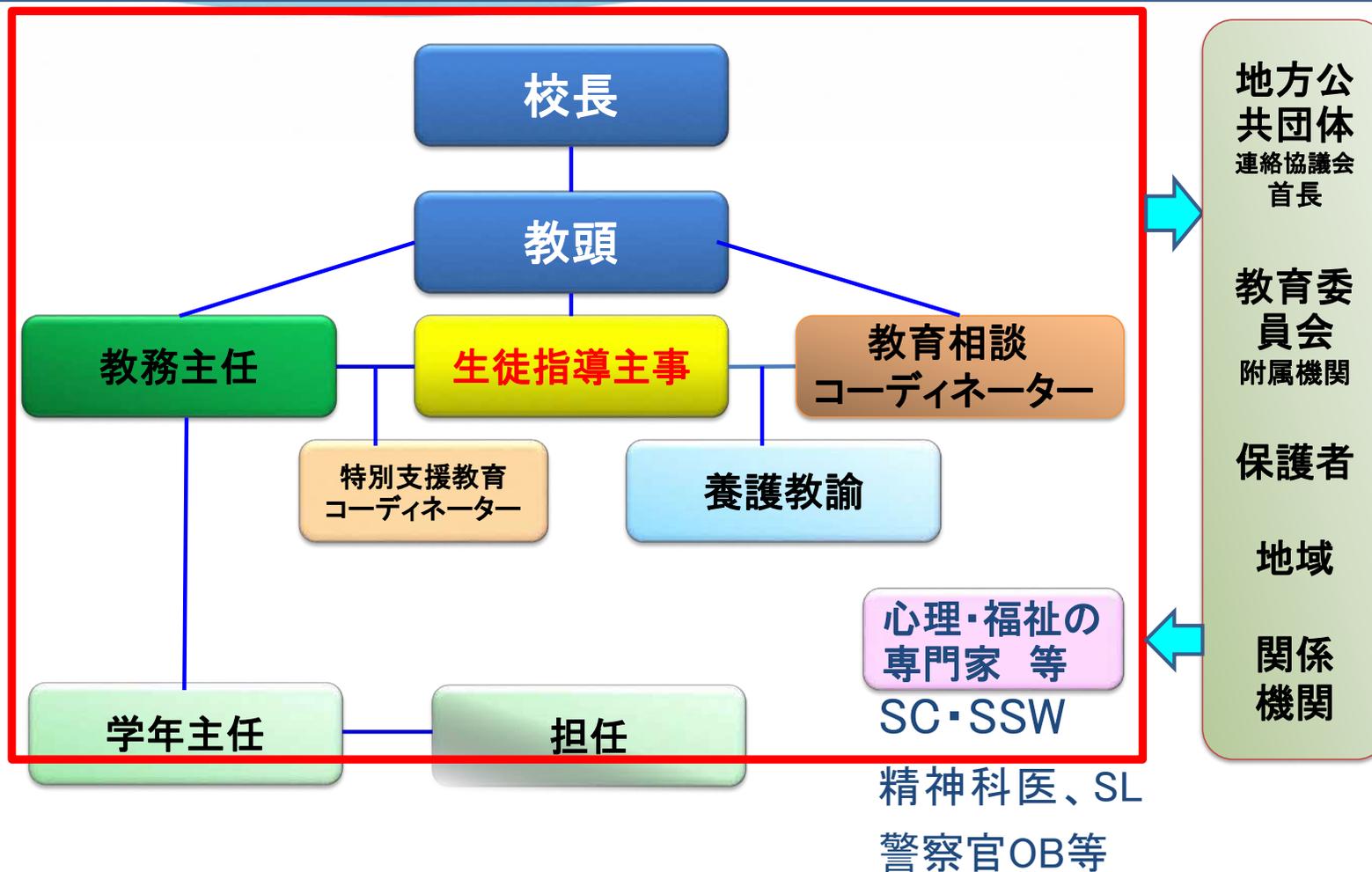
空振りを恐れない!!

いじめが潜んでいる対象と内容の範囲を最大化し、
いじめが深刻化する危険(リスク)を最小化する。

いじめは見つけようとしなければ見つからない

- いじめはどの学校、どの学級においても起こりえるという認識の共有が前提
- 掘り起こしによって件数が増えることの理解を図る
⇒学校(教職員)も家庭(保護者)も地域も
- 件数の増加は教師の感性と学校の組織的教育力が向上したことの現れ
- 認知し、解消することが重要
- いじめ問題においてめざすべきは、「いじめゼロ」ではなく、「いじめ見逃しゼロ」

(2) 機能するいじめの防止等の対策のための組織



問題が複雑化し、対応が難しくなりがちなケース

- ① 周りからは仲がよいと見られるグループ内でのいじめ
- ② 閉鎖的な部活動内でのいじめ
- ③ 被害と加害が錯綜しているケース
- ④ 教職員等が、被害児童生徒側にも問題があるとみてしまうケース
- ⑤ いじめの起きた学級・ホームルームが学級崩壊的状况にある場合
- ⑥ いじめが集団化し孤立状況にあるケース
- ⑦ 学校として特に配慮が必要な児童生徒が関わるケース
- ⑧ 学校と関係する児童生徒の保護者との間に不信感が生まれてしまったケース

⇒このようなケースについては、早い段階から、SC やSSW 等を交えたケース会議で丁寧なアセスメントを行い、多角的な視点から組織的対応を進めることが求められます。

(『生徒指導提要(改訂版)』 2022)

1) 対応のシステム化によるチーム支援

- ① 早期に問題や危機をひろいあげるシステムをつくる
- ② 問題状況を正確に把握する(アセスメント)
- ③ 対応の方針と目標設定を行う
 - ・ 観察によって得られた情報の蓄積と整理
(担任・教科担当・養護教諭・相談員・SC・学校医 等)
 - ・ 生活アンケートなどの活用
- ④ 学校内の援助資源、地域の社会資源を活用する
- ⑤ チームで継続的に指導・援助する
- ⑥ 錯綜する情報をまとめるキーパーソン(チーム)を明確にする
(小 = 生徒指導主事 + 教頭 + 養護教諭等、
中・高 = 生徒指導主事・教育相談コーディネーター等)
- ⑦ 問題を学校全体のこととしてとらえる(共通理解)

2) アセスメントに基づく情報共有と 対応方針の共通理解

目標設定なしに試行錯誤しない(アセスメントの重要性)

児童生徒の心情を理解した指導・援助

何を見立ててるのか＝「どんな思いをして生きているのか」

本人の情緒の状態

生育歴

家族関係(親子関係において何が動いているのか)

友人や教職員との関係において何が生じているのか

学校や学級において、本人が何を体験しているのか

進路希望(や将来の夢)はどうなっているのか

← 情報の収集と整理・分析・共有

チーム援助シート

所属・氏名・性別 年 組 ○○ ○○ 男 ・ 女 (担任:○○ ○○) ○ 年 ○ 月 ○ 日 現在

		1 問題点 気になる点、支援が必要なところ	2 問題の背景 原因・背景として考えられるもの	3 自助資源 生徒自身のいいところ	4 援助資源 生徒の支えになるもの
学習面	・ 学習状況 ・ 学習意欲 ・ 学力レベル 等				
心理・社会面	・ 情緒面 ・ ストレス対処 ・ 交友関係 等				
進路面	・ 得意なこと ・ 将来の夢 ・ 進路希望 等				
生活面	・ 学校内外の生活 ・ 健康状況 等				
家庭面	・ 生育歴 ・ 家庭環境 ・ 親子関係 等				
その他	 <p>情報を可視化することによって、 教職員間での情報共有が可能となる</p>				



ケース会議(の内容を必ず記録する)

- ・目の前にいる支援や指導を必要としている子どもに対し、方針とチームとしての役割分担を決定する。
- ・担任一人ではできないことも、学校にいる教職員や関係機関がチームを組み、役割分担をすることで、指導、支援の幅や可能性が飛躍的に広がる。
- ・その子どもや家庭に必要な指導、支援をどうやって届けていくかを決定し、実行していくことが「ケース会議」の目的。
- ・「ケース会議」においては、具体的な目標(方針)と役割分担を、必ず決定する。
- ・指導や支援は中・長期的に継続されていくものであり、長期目標(最終到達地点)と、それをめざすスモールステップとしての短期目標が必要。
- ・状況に応じて、短期目標を修正したり、次のステップへと進めていったりするため、継続的に行われるもの。



指導援助の目的と効果	具体的な支援策			
	(何をどのようにするか)	(誰が)	(いつ)	(どこで)
	<ul style="list-style-type: none">* 本人に対して * 家庭に対して * 学級(友人等)に対して * 担任に対して * その他(関係機関等)に対して			

 **情報共有に基づき、**
教職員間での対応方針の共通理解を図る

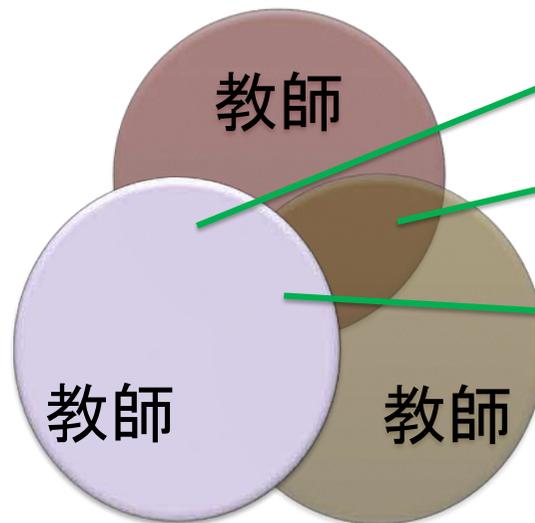
3) 同僚性を基盤とした協働的生徒指導体制の構築

協働的生徒指導体制の構築

||

「同僚性」をベースにした「協働性」形成

「同僚性」「協働性」を相互に高める視点



全校的な生徒指導・教育相談の展開

全校の中での自己の役割

子どもを学校としてどう育てるか



相補性

互いを補いあう

情報冗長性

情報を互いに持ち合う

→ 個々の教師の特性(個性)を活かした取り組みを創造的に行う

共通理解→共有→協働

→ 「悩み」「願い」を職員間で共有
取り組みを協働化

「同僚性」の再構築

同僚性と協働性

「協働性」とは… (collaboration)

異なる専門分野の人間が共通の目的のために対話し、新たなものを生成するような形で協力して働くこと。

「同僚性」とは… (collegiality)

教職員が職場でお互いに気楽に相談し・相談される、助け・助けられる、励まし・励まされることのできる人間的な関係をつくりだすこと。

(参考:高橋典久・新井肇「同僚性をベースにした協働的生徒指導体制をどう構築するか」『月刊生徒指導2008年8月号』学事出版)



お互いの強みを生かし、弱みを補い合う人間関係

4)「心理的安全性」の確保された組織体制

チームが真に機能する(「チームング」)ためには:

「チームや組織で活動するなかで、メンバーの全員が、発言することに対して恐怖や不安を感じていない状態」、つまり、「無知、無能、否定的、邪魔だと思われる可能性のある言動をしても、このチームなら大丈夫だ」という『信念』が不可欠。



心理的安全性が十分に高く、どの立場の、どの年齢のメンバーも対等にアイデアや意見が出し合えれば、学校の指導・相談体制は協働的で実効的なものとして機能する

エイミー・C・エドモンドソン(著) 村瀬俊朗・野津智子(翻訳) 『恐れのない組織ー「心理的安全性」が学習・イノベーション・成長をもたらすー』(2021, 英治出版)

5) 学校と保護者・地域・関係機関との連携

教師と保護者、地域・関係機関が子どもをめぐって協力し合う → 「パートナー」としての関係を築く

教師は教育の専門家。地域・関係機関は固有の専門性や役割をもつ社会資源。保護者は親という固有の立場からわが子と真剣に向き合う子育ての専門性をもった存在。**相互に尊重し合うことが大切。**

子どもの問題をめぐって、教師と保護者・地域・関係機関が目標を一致させるように努める。

子どもの危機は社会の問題という認識を共有する。

「チームとしての学校」

- 多様な専門人材が責任を伴って学校に参画

(2017年の「学校教育法施行規則」の改正により、SCは学校において心理に関する支援に従事する、SSWは学校において福祉に関する支援に従事する「職員」として位置づけられた。)

- 教員はより教科指導や生徒指導に注力

- 学校のマネジメントが組織的に行われる体制を構築

- チームとしての学校と地域の連携・協働を強化

 「社会に開かれたチームとしての学校」

地元の関係機関を具体的に知る

- 児童相談所(子ども家庭センター)・福祉事務所
- 教育研究所相談室・教育相談センター
- 臨床心理士会、ソーシャルワーカー
- 精神保健福祉センター・保健所
- 精神科思春期外来・心療内科クリニック
- 救急病院
- 青少年(サポート)センター
- 民生児童委員
- 消防署・警察署 等々

 何処にあって、誰がいて、何ができて、何ができないのか

専門家同士が連携・協働したいじめへの対応

学校教職員

事実確認と被害者・加害者の保護者への丁寧な連絡
被害者の見守りと加害者への指導を行い、関係修復をめざす
教育委員会と連携し、専門家の助言をもとに支援体制を構築

教育の専門家(学習指導、生徒指導・教育相談)

スクール
カウンセラー

被害・加害生徒の心理的要因のアセスメント
被害者・被害者保護者への心理的ケア
加害者の成長支援につながるカウンセリング

心理の専門家

スクール
ソーシャル
ワーカー

家庭環境、生徒間及び保護者間の関係性のアセスメント
家庭環境改善のための関係機関との連携の推進
児童相談所・医療機関・警察等へつなぐ

福祉の専門家

スクール
ロイヤー

法令に基づく学校の対応の方向性についての検討
加害生徒の処遇等に関するアドバイス
学校の作成する文書等の法的な視点からのチェック

法律の専門家

「社会に開かれたチームとしての学校」が 生徒指導にもたらす効果

- ◆学校は教育機関であることを踏まえ、多職種の専門家や関係機関に早めの『相談』を積極的に行うことで、問題の早期解決に努める。
- ◆担任一人ではできないことも、教職員や多職種の専門家、関係機関がチームを組み、役割分担をすることで、指導、支援の幅や可能性が飛躍的に広がる⇒教職員は子どもへの関わりの密度を高める
(支援者の負担を分散することで支援の質を高める)
- ◆学校だけでは対応しきれない部分をカバーしたり、よりよい解決の方向性を見出したりするために、多職種の専門家との連携が必要
(異質な発想がぶつかり合うことで新たな支援策が生み出される)

II 児童生徒が いじめしない人に育つために

生徒指導の重層的支援構造

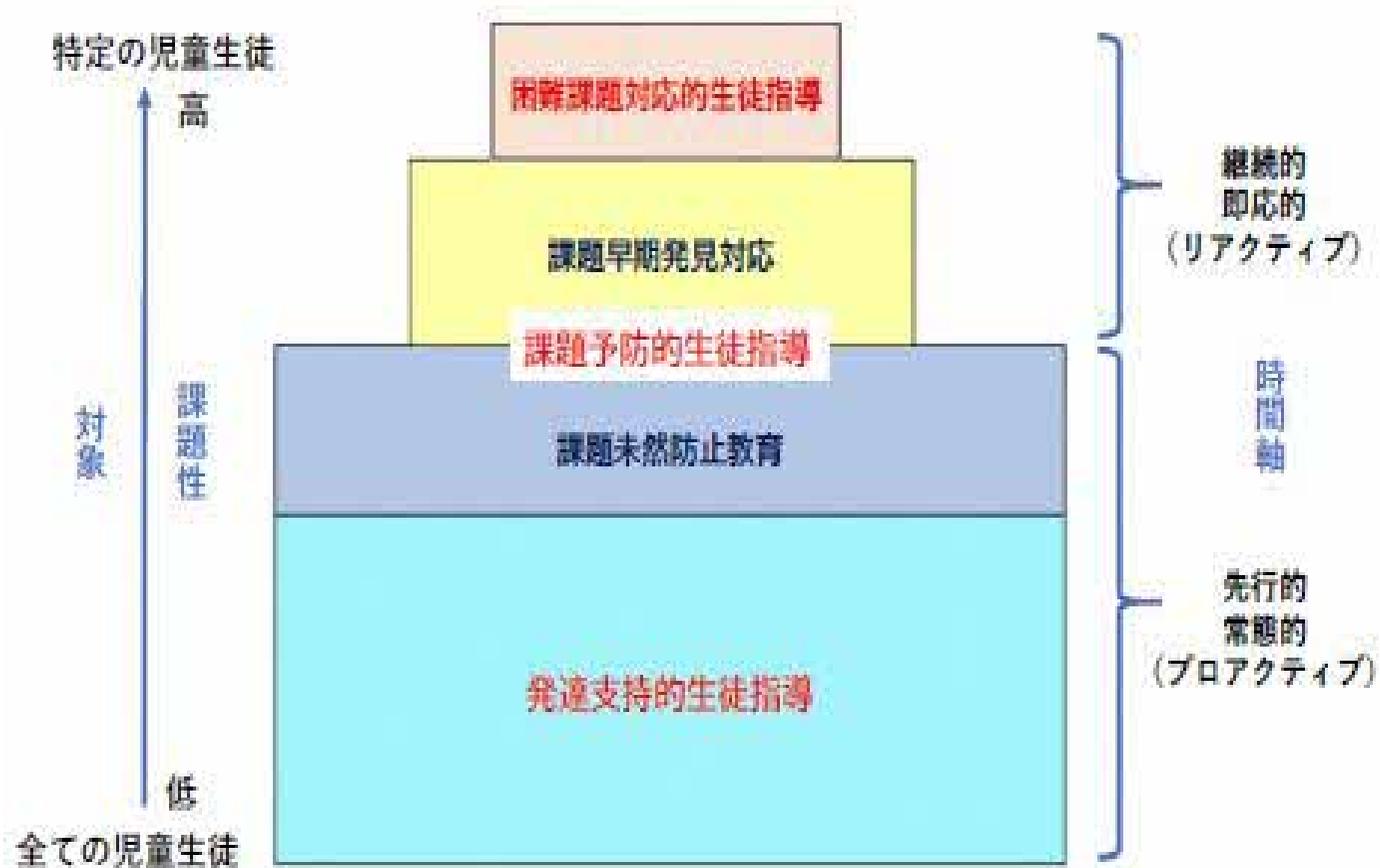


図 1.2 生徒指導の重層的支援構造

発達支持的生徒指導への転換

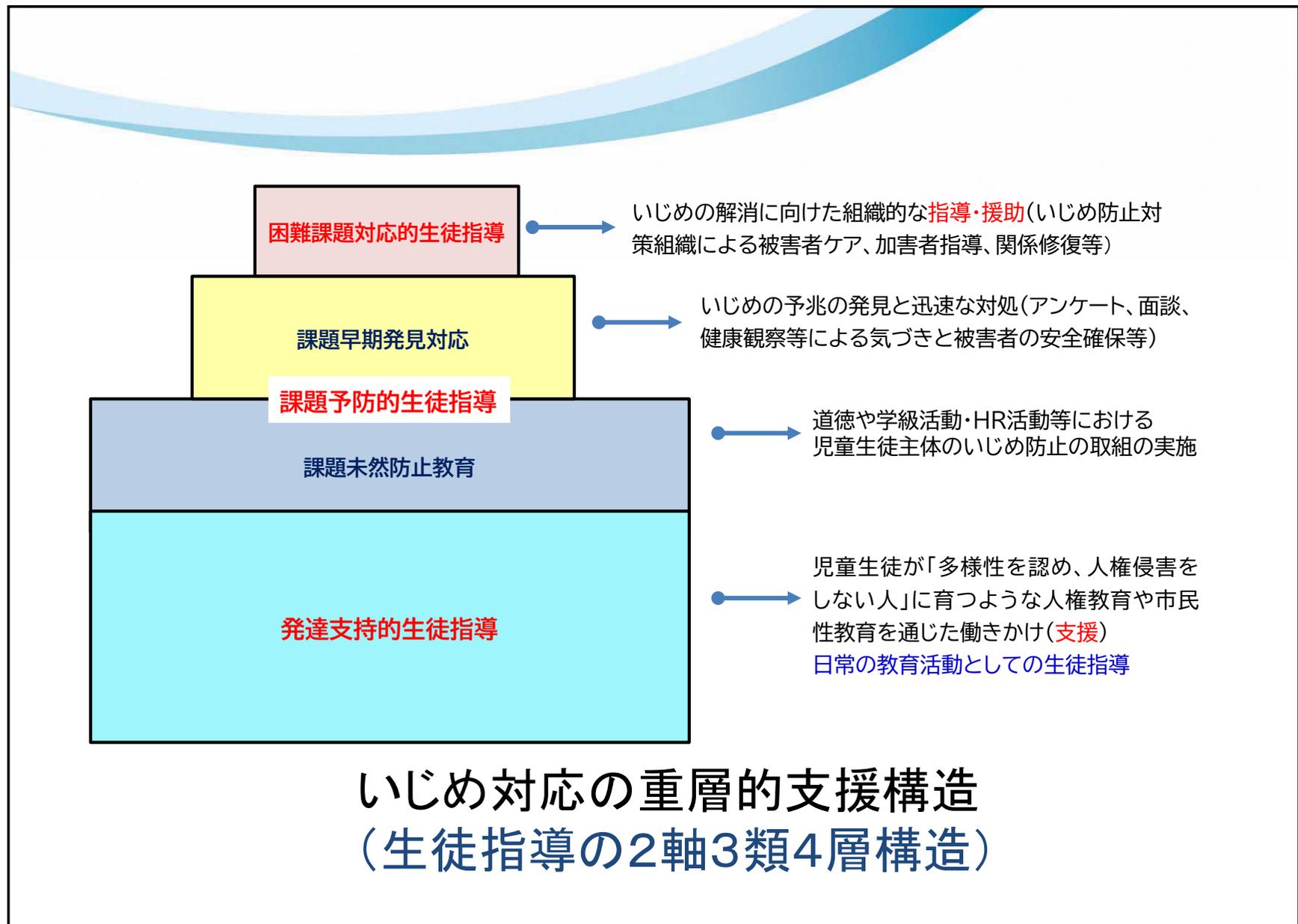
「発達支持的生徒指導は、特定の課題を意識することなく、全ての児童生徒を対象に、学校の教育目標の実現に向けて、教育課程内外の全ての教育活動において進められる生徒指導の基盤となるものです。発達支持的というのは、児童生徒に向き合う際の基本的な立ち位置を示しています。すなわち、あくまでも児童生徒が自発的・主体的に自らを発達させていくことが尊重され、その発達の過程を学校や教職員がいかに支えていくかという視点に立っています。

したがって、教職員は、児童生徒が「個性の発見とよさや可能性の伸長と社会的資質・能力の発達を支える」ように働きかけます。



発達支持的生徒指導では、日々の教職員の児童生徒への挨拶、声かけ、励まし、賞賛、対話、授業や行事等を通じた個と集団への働きかけが大切になります。例えば、自己理解力や自己効力感、コミュニケーション力、他者理解力、思いやり、共感性、人間関係形成力、協働性、目標達成力、課題解決力などを含む社会的資質・能力の育成や、自己の将来をデザインするキャリア教育など、教員だけではなくスクールカウンセラー等の協力も得ながら、共生社会の一員となるための市民性教育・人権教育等の推進などの日常的な教育活動を通して、全ての児童生徒の発達を支える働きかけを行います。」

(『生徒指導提要(改訂版)』2022)



(1)いじめを生む構造の理解

日本のいじめの特徴

教室の中にいじめの加害者と被害者が同居

- ①教室で発生することが多い(休み時間)
- ②いじめの加害者と被害者が同じクラスと同級生(70~80%)
- ③心理的ないじめが多い
暴力系のいじめ<コミュニケーション系のいじめ

(森田洋司総監修 2002年『世界のいじめー各国の現状と取り組みー』金子書房)

+部活動内でのいじめの深刻化

学級・部活動の凝集性と多様性のバランス



学級・部活動以外のオプションとなる場も必要

いじめ発生の3要素

1) いじめを暗黙に認めてしまう「いじめの許容空間」

- ①一元的な空気 * 管理統制の強すぎる学級
- ②なれ合い関係 * 担任の指導力の欠如
- ③歯止め作用の欠如 * ノリで過剰に同調

2) いじめる子どもの「いじめ衝動」

- ①集団内の異質な者への嫌悪
- ②違反への制裁意識
- ③ねたみや嫉妬感情
- ④心理的ストレス
- ⑤ふざけ意識や遊び感情(⇒「遊び」が面白いという情緒的判断を優先させ、いじめを「遊び」に組み替えることで、エスカレートしていく)
- ⑥金銭や欲しい物を得たいという意識
- ⑦被害回避意識

3) いじめられる子の「ヴァルネラビリティ」

(Vulnerability: 攻撃誘発性)

- ①ある一面のつけこまれやすさから生じる攻撃誘発性
- ②他者への優越性や優れた面の目立ちやすさから生じる攻撃誘発性
- ③常識的価値志向から見て、マイナスとなることから生じる攻撃誘発性

(参考: 竹川郁雄 「集団社会学からいじめを考える」 砂川真澄編著
『いじめの連鎖を断つ』 富山房インターナショナル 2008)

※いじめが生み出される前提に脆弱性があるのではなく、相互作用の中で相手の脆弱性が生み出され、優位に立つ側の力が乱用される。

(2)未然防止:いじめをしない人に育つ教育活動

いじめはどの子供にも起こりうるという事実を踏まえ、**全ての児童生徒を対象に、いじめに向かわせないための未然防止に取り組む。**

また、未然防止の基本は、児童生徒が、心の通じ合うコミュニケーション能力を育み、規律正しい態度で授業や行事に主体的に参加・活躍できるような授業づくりや集団づくりを行う。

加えて、集団の一員としての自覚や自信を育むことにより、いたずらにストレスにとらわれることなく、互いを認め合える人間関係・学校風土をつくる。さらに、**教職員の言動が、児童生徒を傷つけたり、他の児童生徒によるいじめを助長したりすることのないよう、指導の在り方に細心の注意を払う。**

 **いじめを発生させ、集団化・深刻化を招く構造の理解に基づき、日々の学校生活の充実を図ること(授業改善・学級集団づくり・学校行事の見直し等)から、いじめの未然防止は始まる。**

1) 「学校いじめ防止基本方針」の共有化

法が求める「学校いじめ防止基本方針」とは

➡ 文字通りの方針というよりも、学校の
いじめに対する**行動計画**として捉える

(年間計画として位置づけ、学校評価の項目に入れる)

それを読めば、

- ・いじめ防止の観点から、学校が児童生徒をどのように育てようとしているかが分かる
- ・個々の教職員は、自分が今、何をすべきかが分かる
- ・児童生徒は自らがどうすればよいのか、また、保護者や地域の人々は、どのように協力すればよいのかが分かる

(策定方法と公開)

- 検討段階から**保護者等地域の方にも参画**いただくことが有効
- 学校基本方針の策定に際し、**児童生徒の意見を取り入れる**など、いじめの防止等について児童生徒の主体的かつ積極的な参加が確保できるよう留意
- 策定した学校基本方針については、**学校のホームページなどで公開**

➡ **基本方針の策定・見直しを、全教職員でいじめ問題に取り組む契機とする**(各学校の生徒指導体制及びその基盤にある組織文化を問い直す省察へと繋げる)

✚ **基本方針を児童生徒・保護者・地域の人々が、自分たちのものとして共有する**

2) 市民性を身につけるような働きかけ

* 「いじめは悪いこと」と皆が答える⇒なぜ、なくならないのか？

・倫理や道徳、人間関係のモラルという観点からの防止



・いじめは、人格を傷つける**人権侵害行為**であり、時には身体・生命・財産の安全を脅かす**犯罪行為にもなる**⇒被害者と社会に対する行為の結果への顧慮と責任を自覚する(**市民社会のルールを学校に持ち込む**)

⇒被害を受けた人は、法によって守られる

・児童生徒も、教職員も保護者も、市民社会のルールを尊重

いじめと犯罪は地続き(法に対する認識)

- ・水や泥をかける, 叩く, 殴る, 小突く, 物をぶつける, 胸ぐらをつかむ, 押し倒す, 髪の毛を引っ張る/切る, つねる, プロレスごっこの強要
→ 暴行罪(刑法208条)
- ・上記の行為により、怪我を負わす
→ 傷害罪(刑法204条)
- ・金銭や物品を要求する
→ 恐喝罪(刑法249条)
- ・他人の持ち物を盗む, 欲しい物を他人に盗ませる
→ 窃盗罪(刑法235条)
- ・落書きをする, 教科書を破る/捨てる, 持ち物を壊す, 服を破る(物の形状が元に戻らない程度)
→ 器物損壊罪(刑法261条)
- ・黒板やインターネット上で, 実名をあげて中傷する
→ 名誉毀損罪・侮辱罪(刑法230条, 231条)
- ・言葉や文書, メールで, 身体や財産を害すると脅す
→ 脅迫罪(刑法222条)
- ・裸の姿を携帯電話やカメラで撮影する, 裸の写真をメールで送信する/インターネット上に掲載する
→ 児童買春・児童ポルノ禁止法

子どもたちは大人の鏡

- ・子どもたちの世界で起こっているいじめも、大人の社会の投影
- ・子どもは時代の縮図であり、社会の未来を映し出す鏡
- ・「社会に出たら理不尽なことが沢山あるから、子どものうちから慣らさせ、耐える力を身につけさせることも必要」？



教育の目的＝「理不尽な世の中を変えられる大人になる」

これからの社会で求められていること⇒

自分の頭で考えることができる
多様性を認め合う

児童生徒が共生社会をつくる力を身につけるように 教職員が多様性を認める姿勢を示す



「いろいろな人が**いた方がよい**」

お互いがお互いを認め合う
多様性をよいものと考え
ゆるやかにつながる
思い込みや偏見から自由になる

<共生社会としての学校・学級づくり>

集団行動を基盤とする学校教育において均質性・平等性が志向されがちなかで、異質性・差異性を示す存在を、『多様性』として認め合うことができるかどうか

学校・学級という場における社会づくり

市民性 (citizenship) : 社会に参画する資質と能力
行為の責任をとることの自覚

- 発達障がいを含む，障がいのある児童生徒
- 海外から帰国した児童生徒や外国人の児童生徒，
国際結婚の保護者を持つなどの児童生徒
- 性同一性障がいなどの児童生徒
- 東日本大震災により被災した児童生徒又は原子力
発電所事故により避難している児童生徒
- 新型コロナウイルス感染症に関連した児童生徒(※)

上記の児童生徒を含め，学校として特に配慮が必要な児童生徒については，日常的に，当該児童生徒の特性を踏まえた適切な支援を行うとともに，保護者との連携，周囲の児童生徒に対する必要な指導を組織的に行う

(いじめの防止等のための基本的方針(文部科学省:2013決定, 2017改定))

3) 学ぶことは自由になること

コロナ関連のいじめが抑えられた背景

- ・学校における児童生徒の安全を確保しようと通常の業務に加えて消毒作業を行ったり、一人ひとりの僅かな変化も見逃すまいと細やかな指導・支援を怠らずに進めてきた教職員の努力が大きかった。
- ・コロナに関する科学的知識に基づく正しい理解を児童生徒に伝えたことも、一定の抑止効果を発揮したと考えられる。大人社会において、コロナ感染者や感染者を出した施設や店舗、大学等への攻撃や中傷が繰り返された状況を考えると、児童生徒間におけるコロナ関連のいじめがあまりみられなかったことは、正しい知識と理解の深まりが、人を偏見や差別から自由にすることを実証したものとして捉えることができるのではないだろうか。

(新井肇「コロナ禍におけるいじめの状況と対応の方向性」生徒指導学研究第20号pp.16-21, 2022)

内省する力を伸ばす

(reflection: 自分の判断や行動を見直そうとする態度)

メタ認知 ➡ 「自分の認知について認知すること」

自分の認知活動(考える、記憶する、理解する、判断する)を把握したり、コントロールしたりする

1) モニタリング機能

自分の活動をチェックして、考え方の間違いに気づいたり、自分の理解度を確認したりする

2) 制御機能

間違っただり方を見直して別のやり方を用いたり、問題の適切な解決法を予測して計画を立てたりする

生徒指導を意識した授業づくり

授業は全ての児童生徒を対象とした発達支持的生徒指導の場となります。生徒指導を意識した授業づくりは、生徒指導の実践上の視点である、自己存在感の感受、共感的な人間関係の育成、自己決定の場の提供、安全・安心な風土の醸成を意識した実践に他なりません。

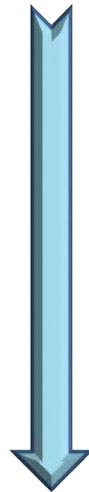
教員が学習指導と生徒指導の専門性を合わせもつという日本型学校教育の強みを活かした授業づくりが、児童生徒の発達を支えます。

(『生徒指導提要(改訂版)』2022)

授業と生徒指導の一体化

授業のなかに、知識や思考力を育て学力を高めるだけでなく、児童生徒が個性を伸ばし社会性を身につけるように働きかける生徒指導の視点を意識して組み込んでいく。

- ・ 教室での「教科の学び」



生徒指導の実践上の視点を意識する

自己存在感の感受への配慮

共感的人間関係の育成

自己決定の場の提供

安全・安心な風土の醸成

- ・ 「個性の伸張・社会性の獲得」につなげる
➡ 社会で充実して生きる (well-being)

「安全で安心な学校づくり・学級づくり」

(4.3.1 いじめ防止につながる発達支持的生徒指導)

児童生徒が「多様性を認め、人権侵害をしない人」へと育つためには、学校や学級が、人権が尊重され、安心して過ごせる場となる必要があります。こうした学校・学級の雰囲気を経験することによって、児童生徒の人権感覚や共生感覚は養われます。(『生徒指導提要(改訂版)』2022)

- ①「**多様性に配慮**し、均質化のみに走らない」学校づくりを目指す
- ② 児童生徒の間で人間関係が固定されることなく、**対等で自由な人間関係**が築かれるようにする
- ③「どうせ自分なんて」と思わない、自分を大切にできる気持ちをもてるように働きかける
- ④「困った、助けて」と言えるように**適切な援助希求**を促す

4) 自己有用感を獲得するような働きかけ

いじめ防止⇐加害者にならない⇐自己有用感の獲得が重要

自己有用感

他者の評価を経由した自己評価
大人→認める 子ども同士→認め合う

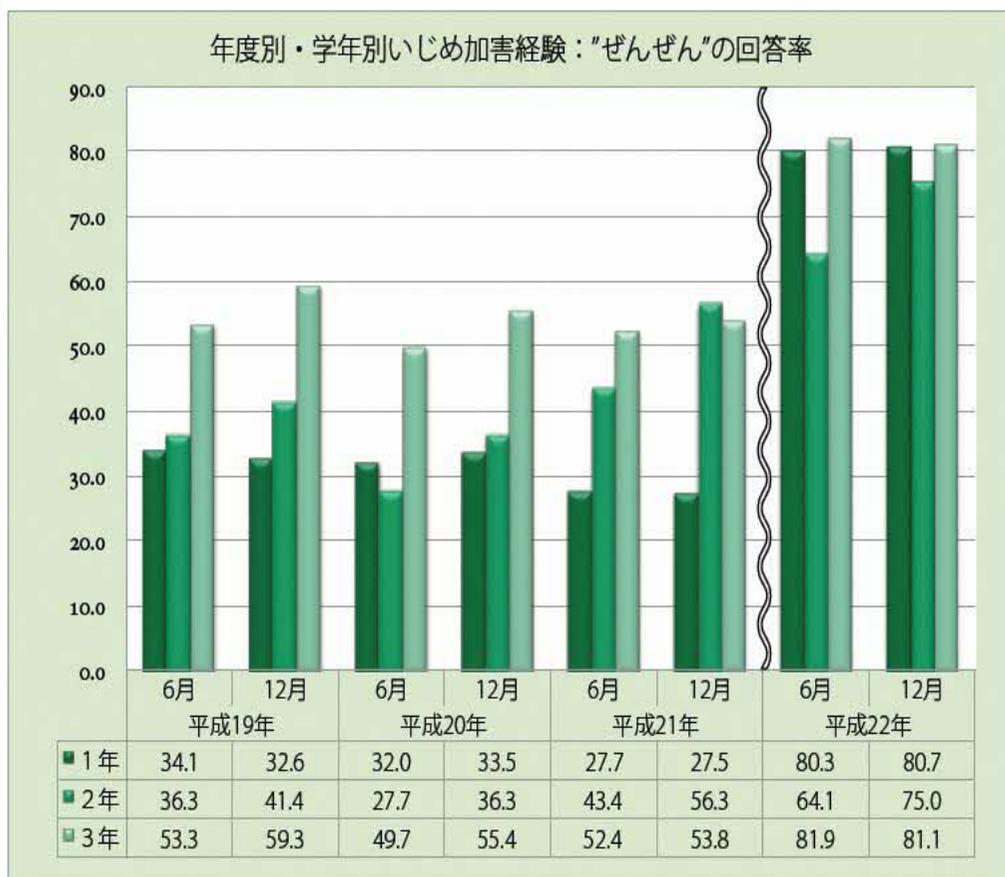


社会性が育まれる

主体的に取り組む協働的な活動を通して、
他者から認められ、他者の役に立っていると
子どもが実感(「自己有用感」)できる機会
をもつよう働きかける ex.「異年齢交流」等

(参考:国立教育政策研究所「生徒指導Leaf.9いじめの未然防止Ⅱ」2015)

いじめや不登校、暴力行為等に悩んでいたA中学校区では、平成21年度に校区内の二つの小学校が児童の「自己有用感」を育てるために、「異年齢交流」に取り組みました。6年生が1年生を迎える会を開く、給食の準備や片付けを手伝う、読み聞かせをする、清掃活動を縦割り班で行う、縦割り班で集会活動や運動会を行うなどの活動を、年間計画に位置付けて実施したのです。



例年（平成19～21年）、いじめを「しなかった」と回答する割合が3学年中で最も低かった1年生が、平成22年には、3年生に匹敵する割合に変化した。

また、不登校や暴力行為についても、同様に大きく減った。

出典：国立教育政策研究所生徒指導研究センター『校区ではぐくむ子どもの力』2011年6月

5) 本当にやりたいことの発見(⇒いじめはニセの満足)



「才能」とは何だろう？

主人公の葛藤、調律師たちの思い

経験や、訓練や、努力や、知恵、機転、根気、そして情熱。才能が足りないなら、そういうもので置き換えよう。(P.125)

才能っていうのはさ、ものすごく好きだっていう気持ちなんじゃないか。どんなことがあっても、そこから離れられない執念とか、闘志とか、そういうものと似てる何か。(P.125)

(宮下奈都 『羊と鋼の森』 文藝春秋社 2015)

(3) いじめ防止において教職員に求められる姿勢

Negative Capability (負の力: 答えの出ない事態に耐える力)

現在の学校 = 解決困難な生徒指導の課題が山積

→ 正解のない (かも知れない) 問いを問い続ける力

通説や経験則に基づく答えに無批判に飛びつかない

不確実さや解答が見いだせない状態を抱きかかえ考え抜く



仲間と共にする学びを通じて考える教職員集団

OJT (On the Job Training) → OJL (On the Job Learning)

「学び合う同僚性」

常に一人ひとりの子を見、その子にとっての最善を考える



北海道総合教育会議オンライン

2023年1月19日(木)