



文部科学省

国立教育政策研究所

National Institute for Educational Policy Research

ど
の
よ
う
に
策
定
・
実
施
し
た
ら
、
「
学
校
い
じ
め
防
止
基
本
方
針
」
が
実
効
性
の
あ
る
も
の
に
な
る
の
か
？

— 中学校区で取り組んだ2年間の軌跡 —

平成28年6月

生徒指導・進路指導研究センター

本冊子について

国立教育政策研究所は、定点観測的に行う「いじめ追跡調査」を18年間にわたって続けてきました。『いじめ追跡調査 2013-2015』(平成28年6月)は、2013年度(平成25年度)から2015年度(平成27年度)までの3年間の調査結果を中心に、いじめの実態がどうなっているのかを紹介したものです。

2013年と言えば、「いじめ防止対策推進法」が施行されるとともに、国の「いじめ防止基本方針」が策定された年に当たります。さらに、2014年度からは日本のほとんどの学校において「学校いじめ防止基本方針」が策定され、2015年度末には100%の学校が策定を終えていたようです。つまり、『いじめ追跡調査 2013-2015』は、法律の施行に伴う一連の動きによって学校のいじめ問題がどのように変化したのかを確認できる、貴重な資料と言えるでしょう。

では、実際にどのような変化が見られたのでしょうか。その中身を見てみると、

…2006年秋のいじめの第3次社会問題化や2012年夏の第4次社会問題化の時期、それに続く「いじめ防止対策推進法」制定に至る時期やその後の時期、等においても、特に急変はしていない… (同書5ページ)

という全体に関する記述があり、

…いじめの社会問題化や、法律の施行を受けた「学校いじめ防止基本方針」の策定により、加害行為につながりかねない言動をやめさせようとする気運が小学校において高まった可能性… (同9ページ)

といった変化を指摘しながらも、

…多くの子供が入れ替わり加わる「暴力を伴わないいじめ」の場合、一部の子供が加害を控えても、他の子供が行為を続けていれば被害者は減らない… (同9ページ)

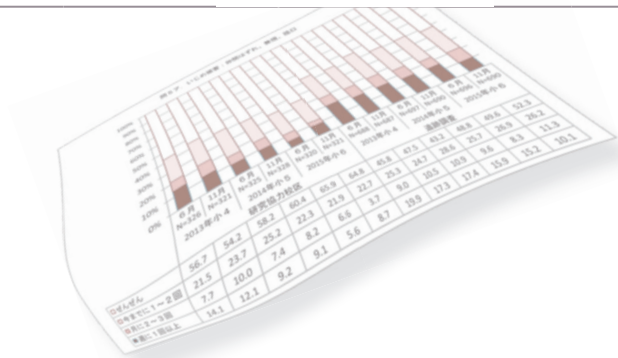
と指摘し、必ずしも大きな変化にはなりえなかった、と結論づけています。

本冊子は、各学校に策定が義務づけられた「学校いじめ防止基本方針」を、どのように策定し、実施に移せばいじめが減少するのか(実効性が増すのか)を検証することを目的に企画・実施された研究成果の一部を紹介するものです。詳細な検証結果は正式な報告書に譲るとして、本冊子では各学校の参考になると思われる部分を先取りしてまとめました。

各学校の「学校いじめ防止基本方針」を再検討する等の役に立てていただければ幸いです。

平成28年6月

国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター



目次

本冊子について 2

■二つの中学校区が、チャレンジ！ 4

■依頼したのは、サイクルの取組！ 6

■成果の鍵、合同研修会！ 8

■認識の共有から、共通実践へ！ 10

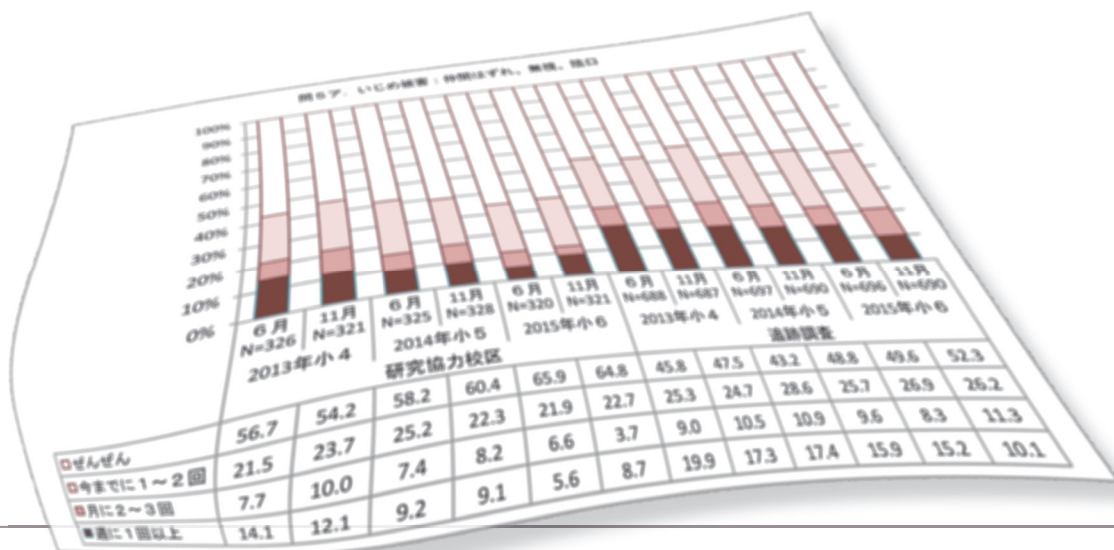
■小小連携・小中連携が、結実！ 12

■2年間の研究からの、知見！ 14

■資料編

「取組評価アンケートの例（「社会性変容調査」改訂版） 16

「見直し」の際に用いるチェックシートの例 18



二つの中学校区が、チャレンジ！

研究の目的

「学校いじめ防止基本方針（以下、「基本方針」）」の策定や実施に当たっては、中学校区単位で小中学校が連携して取り組むことで、より実効性を高めることができる（いじめを減らせる）—— 今回の研究の目的は、この仮説の実証でした。

2013年（平成25年）に「いじめ防止対策推進法」が施行されたことにより、全ての日本の学校は「基本方針」を策定することが義務づけられました。しかしながら、それらは本当に実効性のあるものになっているのか、形だけのものに終わっていないかといった疑念が、多くの人々の脳裏をよぎっているのではないのでしょうか。なぜなら、法律の施行後もいじめが原因と疑われる自殺事案が、各地で起きているからです。

各学校が策定を義務づけられている「基本方針」が実効性のあるものになるためには、あるいはより一層効果的なものになるためには、どのような形で策定・実施されることが望ましいのか。そんな疑問に対して導かれた一つの答えが、冒頭の「中学校区が連携した基本方針の策定・実施」という形でした。

前提となった認識

「中学校区が連携した基本方針の策定・実施」という考えに至った背景には、大きく二つの認識が関わっています。

一つは、中学校区での取組は一般に成果を上げやすい、との認識です。国立教育政策研究所の「魅力ある学校づくり調査研究事業」では、中学校区単位で不登校やいじめの未然防止に取り組んでもらうことによって成果を上げてきました。また、この事業自体も、国立教育政策研究所が以前から蓄積してきた知見に基づき、中学校区を単位として指定を行いました。

もう一つは、同じ中学校区内にある複数の小学校が大きく異なる「基本方針」のもとに取組を行ったとしたら、中学進学後に起きるトラブルはむしろ増す可能性がある、との認識です。例えば「どのような行為がいじめなのか」について、各小学校が独自に指導を行えば行うほど、中学進学後に出身小学校間の指導の違いが際立つこととなります。その結果、出身小学校が異なる生徒同士の間で、一つの行為をめぐる、「いじめだ」「いじめではない」等のトラブルを生みかねません。

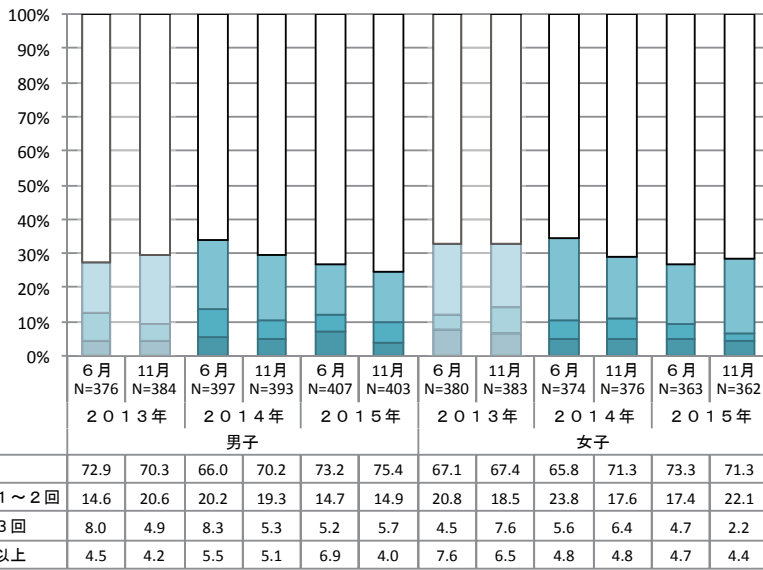
協力校の選定と成果

そこで、中学校区で連携して「基本方針」の策定・実施に取り組んでもらい、その結果を検証する調査研究を実施することにしました。その際、いじめが減ったかどうかの効果測定には、国立教育政策研究所が実施してきた「いじめ追跡調査」の調査票を用いることにしました。学校の報告に基づく「認知件数」を効果指標としたのでは、客観性や信頼性の点で疑義を持たれかねないと判断したからです。

そこで、国立教育政策研究所が「いじめ追跡調査」を実施してきた市と規模や地域環境が類似した中部地方の市において、「中学校区が連携した基本方針の策定・実施」に取り組んでもらうことにしました。各学校の「基本方針」が策定・実施される2014年以降の変化を検証できるよう、「いじめ防止対策推進法」が公布された2013年から「効果測定用調査」を準備し、2014年からは市内の二つの中学校区（それぞれに2小1中、計6校）に校区での取組をお願いしました。

右ページに示したのは、『いじめ追跡調査 2013 - 2015』で示されているグラフと同じ書式で研究協力校の中学校1～3年生の被害経験率と加害経験率の推移を示したものです。追跡調査の同時期の結果と見比べると、2年間の取組がそれなりの成果を上げた判断していただけるのではないのでしょうか。

問5ア. いじめ被害：仲間はずれ、無視、陰口

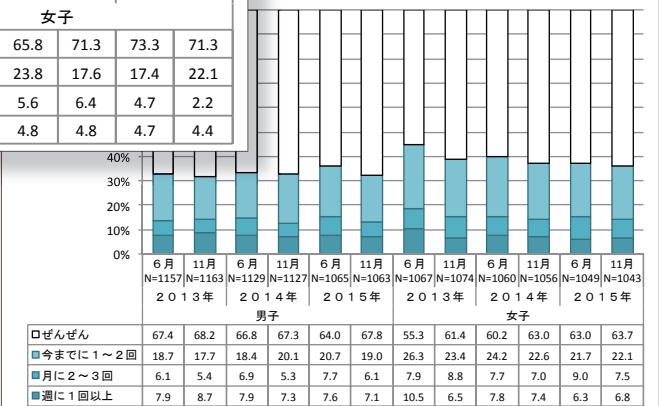


← 研究協力校

左の図は、研究開始の前年(2013年。区別しやすいように半透明で表示)と研究期間中の2014年~2015年について、「仲間はずれ・無視・陰口」の被害経験率(中学1年生~3年生の合計)を示したものの。

被害経験率が研究期間中に減少していき、取組が効果を上げたことをうかがわせる。

いじめ被害：仲間はずれ、無視、陰口



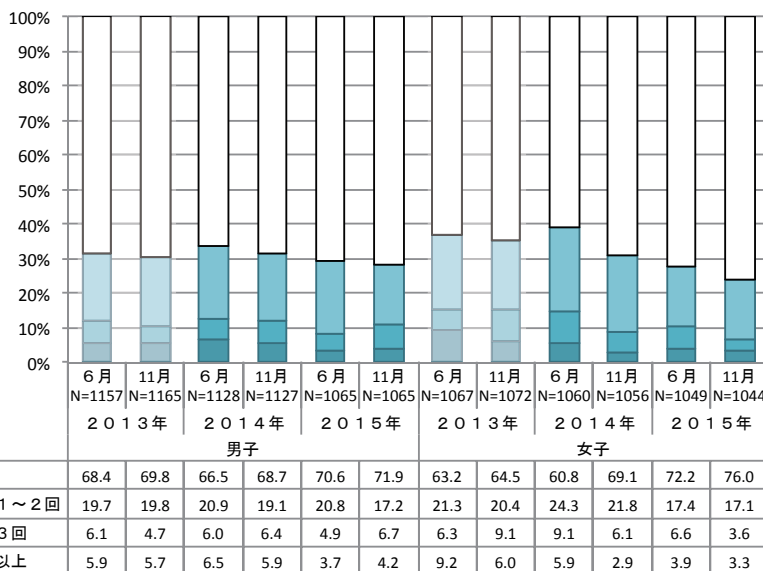
(参考) →

『いじめ追跡調査 2013 - 2015』の被害経験率のグラフ。

同じ時期に明確な減少傾向は見られない。

(出典:『いじめ追跡調査 2013 - 2015』20 ページ)

問6ア. いじめ加害：仲間はずれ、無視、陰口

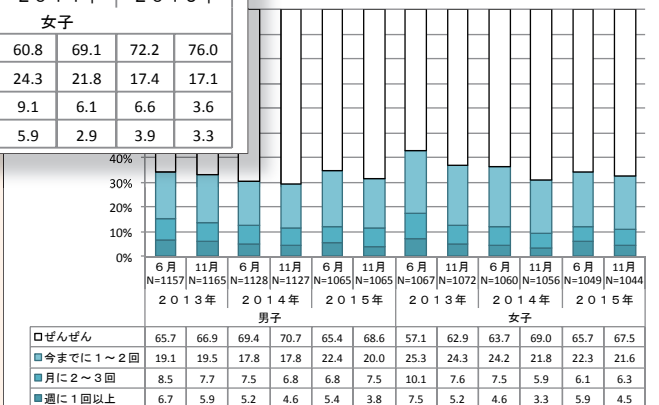


← 研究協力校

左の図は、研究開始の前年(2013年。区別しやすいように半透明で表示)と研究期間中の2014年~2015年について、「仲間はずれ・無視・陰口」の加害経験率(中学1年生~3年生の合計)を示したものの。

加害経験率が研究期間中に減少していき、取組が効果を上げたことをうかがわせる。

いじめ加害：仲間はずれ、無視、陰口



(参考) →

『いじめ追跡調査 2013 - 2015』の加害経験率のグラフ。

同時期に明確な減少傾向は見られない。

(出典:『いじめ追跡調査 2013 - 2015』22 ページ)

依頼したのは、サイクルの取組！

協力中学校区への依頼

「いじめが減った！」と聞くと、何か特別なイベントを開いた、何か特別な授業を行った、何か特別なトレーニングを実施した、等を思い浮かべられるかも知れません。しかし、国立教育政策研究所がお願いしたのは、「基本方針」が適切かどうかを中学校区単位で定期的に「点検」「見直し」しながら実施していくことでした。とりわけ、①計画的な未然防止、②速やかに情報共有と対応ができる体制、という「基本方針」の二つの柱（「生徒指導リーフ 13 『学校いじめ防止基本方針』年度当初の確認点」を参照）を、繰り返し確認しながら進めてもらうことでした。

別な言い方をすれば、「いじめ防止対策推進法」に関連して国立教育政策研究所が公表してきた『生徒指導リーフ増刊号 1 いじめのない学校づくり ～「学校いじめ防止基本方針」策定Q & A～』や『生徒指導リーフ増刊号 2 いじめのない学校づくり 2 ～サイクルで進める生徒指導：点検と見直し～』に示されているとおりに、サイクルで「基本方針」の策定・実施を進めること、ただしそれを中学校区の全教職員で進めていくこと、でした。

そのことを教職員の具体的な行動という観点から整理すると、以下の三点に集約できます。

- ▶中学校区の全教職員が3学期制を前提としたサイクルに合わせて「点検」と「見直し」を行い、全ての子供に対して年間を通して「基本方針」に沿った働きかけを行う。
- ▶中学校区の全教職員が校区内の学校・学年の「点検」「見直し」結果を共有した上で働きかけが行えるよう、合同研修会等で交流する。
- ▶中学校区の全教職員が合同研修会等で共通の問題意識で話し合いが行えるよう、「点検」の前提となる子供の実態把握には共通の「取組評価アンケート」を用いる。

国立教育政策研究所の役割は、「取組評価アンケート」（16～17ページ参照）の実施・集計を年に3回支援すること、学校の取組を見たり、状況報告を受けたりしながら、「効果測定用調査」を年2回実施・分析することでした。（右ページ参照）

期待したのは教職員の変容

いじめに対する取組となると、どうしても被害を受けた子供へのケアや加害を行った子供への指導をどうするか、といった事後対応の取組がイメージされがちです。そうした事後対応自体は必要なことですが、何より大切なことは「未然防止」、すなわちいじめが起きないように全ての子供に対して働きかけていくことです。具体的には、国立教育政策研究所『いじめに備える』（8～9ページ）に書かれているとおり、教職員による「居場所づくり」（学校をどの子供にとっても安全・安心な場にする）と、子供同士の「絆づくり」のための場づくり（全ての子供が活躍できる場や機会を準備すること）を進めるといったことです。「全ての子供に目を光らせる」といった、いわゆる「早期発見」とは異なる点に注意して下さい。

しかし、「学校なら実施していて当たり前の取組」と言われかねない「未然防止」の取組が本当の意味で実施されていくためには、全教職員が認識を共有し、行動できるように変わることが求められます。今回の「中学校区が連携した基本方針の策定・実施」という研究を通して国立教育政策研究所が期待したのは、以下に示すような教職員の変化でした。

- ▶小学校の教職員がいじめについて軽く受け流してしまわないよう、中学校の教職員の認識やノウハウが小学校の教職員に伝わること。
- ▶小小連携・小中連携を通して学校間・学校段階間の壁を越えることにより、同じ学校内の学級や学年の壁を越えて情報交換・情報共有できる教職員集団に変わること。
- ▶小学校と中学校で、子供に対する指導（働きかけ）が引き継がれていく教職員集団に変わること。

そして、こうした変化を生み出す鍵が、全教職員が参加する年3回の合同研修会でした。

2013年度(事前調査)

- 6月：効果測定用調査実施(客観的な効果測定のための「いじめ質問紙調査」)※「いじめ追跡調査」の調査票を使用
- 11月：効果測定用調査実施(客観的な効果測定のための「いじめ質問紙調査」)※「いじめ追跡調査」の調査票を使用
- 3月：取組評価アンケート実施(サイクルで取り組むための実態把握)※「社会性変容調査」の調査票を使用

2014年度(研究初年度)

- 5月：6校がそれぞれに策定した「平成26年度学校いじめ防止基本方針」報告※国立教育政策研究所に対して。以下同じ
- 6月：効果測定用調査実施(客観的な効果測定のための「いじめ質問紙調査」)
- 7月：取組評価アンケートの実施(サイクルで取り組むための実態把握)
- 8月：3校合同研修会開催(取組評価アンケートの結果に基づく「点検」と「見直し」)※二つの中学校区ごとに開催
- 9月：合同研修会でまとめた「見直し」結果の報告
- 11月：効果測定用調査の実施(客観的な効果測定のための「いじめ質問紙調査」)
- 12月：取組評価アンケートの実施(サイクルで取り組むための実態把握)
- 1月：3校合同研修会開催(取組評価アンケートの結果に基づく「点検」と「見直し」)※二つの中学校区ごとに開催
- 同月：合同研修会でまとめた「見直し」結果の報告
- 3月：取組評価アンケートの実施(サイクルで取り組むための実態把握)
- 同月：3校合同研修会開催(取組評価アンケートの結果に基づく「点検」と「見直し」)※二つの中学校区ごとに開催

2015年度(研究2年度)

- 4月：合同研修会でまとめた「見直し」結果、と
各中学校区の相談を踏まえた6校の「平成27年度学校いじめ防止基本方針」の報告
- 6月：効果測定用調査の実施(客観的な効果測定のための「いじめ質問紙調査」)
- 7月：取組評価アンケートの実施(サイクルで取り組むための実態把握)
- 8月：3校合同研修会開催(取組評価アンケートの結果に基づく「点検」と「見直し」)※二つの中学校区ごとに開催
- 9月：合同研修会でまとめた「見直し」結果の報告※国立教育政策研究所
- 11月：効果測定用調査(客観的な効果測定のための「いじめ質問紙調査」)
- 12月：取組評価アンケートの実施(サイクルで取り組むための実態把握)
- 1月：3校合同研修会開催(取組評価アンケートの結果に基づく「点検」と「見直し」)※二つの中学校区ごとに開催
- 同月：合同研修会でまとめた「見直し」結果の報告※国立教育政策研究所
- 3月：取組評価アンケートの実施(サイクルで取り組むための実態把握)
- 同月：6校合同研修会開催(取組評価アンケートの結果に基づく「点検」と「見直し」)※二つの中学校区合同で開催

2016年度(事後調査)

- 4月：合同研修会でまとめた「見直し」結果、と
各中学校区の相談を踏まえた6校の「平成28年度学校いじめ防止基本方針」の報告

赤字は、研究全体の効果測定のために、国立教育政策研究所が実施・分析を行う調査

橙字は、中学校区の「点検」「見直し」のために、国立教育政策研究所が実施・集計を手伝う調査

青字は、中学校区の全教職員が参加する合同研修会

成果の鍵、合同研修会！

合同研修会で行ったこと

では、この合同研修会に、何か特別な秘密があったのでしょうか。例えば、著名な講師を招いていじめを減らす秘策を伝授してもらおうといったことが行われたのでしょうか。答えは、「ノー」です。先にも触れたとおり、中学校区の全教職員が「基本方針」に沿った取組に関する情報を共有し、定期的な「点検」「見直し」によって「基本方針」の策定・実施をサイクルで進めていくための研修会です。特別な研修を行う必要など全くなく、以下のような一般的な流れで行われました。

開会挨拶(5分)～本日の流れとレーダーチャートの説明(20分)～分科会場に移動(5分)～グループ協議Ⅰ(30分)～グループ協議Ⅱ(30分)～休憩・移動(10分)～全体会(60分)～全体協議・閉会(20分)

小学校の場合には、グループ協議Ⅰでは各校ごとに4年生から6年生までの三つの学年グループ(1～3年生の教師は、ペア学年の話し合いに参加)別に、グループ協議Ⅱでは二校合同で同じく三つの学年グループ別に、協議を行います。中学校の場合には、グループ協議Ⅰでは1～3年生の学年別に、グループ協議Ⅱでは必要に応じてテーマ別や校務分掌別、特に必要がなければそのまま学年別で協議、という形です。全体会ではA小4年、B小4年、A B合同の4年、A小5年、…、C中3年といった順で、グループ協議で話し合われた内容(「点検」と「見直し」の結果)を報告します。そして、全体協議では他学年に対する質問や感想、他の学年や学校に伝えたいことなどが話されます。

指標を手掛かりに情報共有

年に3回、中学校区の全教職員が集まる合同研修会という大変な手間をかけているとしても、それだけで成果が現れるはずがない、と感じられるかも知れません。しかし、いじめ自殺事案が起きた学校を思い浮かべてもらえれば分かることですが、そうした学校に共通しているのは、何よりも教職員間の認識に差がある、情報が共有されていない、といった点です。

全国の学校に目を転じて、「基本方針」は一部の教職員だけで策定し、他の教職員には紙で配布しただけ、という学校は少なくないようです。あるいは、いじめに限らず、話し合いの時間の多くは「声の大きい」一部の教職員だけが一方的に話をしている、という学校も散見します。また、PDCAサイクルで取り組むつもりで時間を設定したにもかかわらず、取組の基になる客観的な資料(子供の実態を示すアンケート結果等)が準備されていなかったり、自分たちの取組の「点検」ではなく「気になる子」についてあれこれ「点検」(?)することに終始したり、という勘違いも多いのではないのでしょうか。

※「点検」と「見直し」のための話し合いについては、国立教育政策研究所が発行している「生徒指導リーフ16 PDCAのCは、『評価』か『点検』か?」と「生徒指導リーフ17 PDCAのPは、単なる『計画』か?」が参考になります。

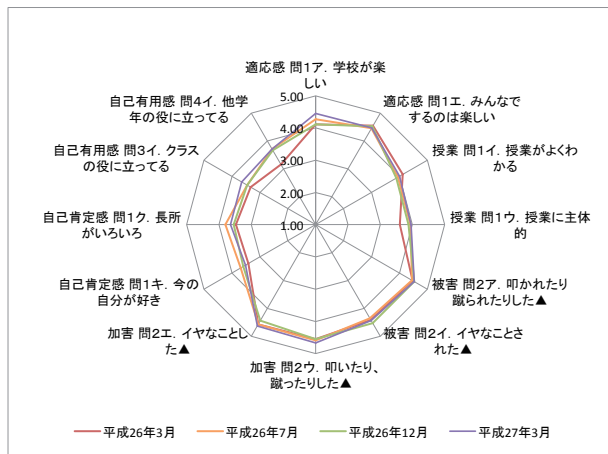
今回の研究では、各学校の取組が「基本方針」どおりに進んでいるかどうかを「点検」する指標(手掛かり)として、「取組評価アンケート」の中から「未然防止」と深く関わる12項目を選び、その学期の前後の回答の変化がわかるよう「レーダーチャート」(例えば、8月の研修会では3月と7月のデータ)を準備しました。また、話し合いの目的が「点検」と「見直し」であることがブレないよう、『生徒指導リーフ増刊号2』で示した『「点検」と「見直し」のためのチェックシート」(本冊子18～19ページ)を用いました。実際に使用されたものを、参考までに右ページに示しました。

どちらも無料で公開されている資料を用いた簡便なものです。国立教育政策研究所の調査研究事業等で実績を積んでいる資料とは言え、特別な秘密がある、専門家が複雑な分析を行っている、等ではありません。どの学校でも自前で準備できる物です。重要なことは、教職員が各自の主観のみに基づいて話し合うのではなく、子供の実態を反映した共通の客観的指標を踏まえて話し合い、互いの認識を擦り合わせて「認識の共有」に至ることです。

全員参加が前提となった合同研修会を少し無理をしてでも開くのは、その目的のためなのです。

A小6年生		平成26年 3月	平成26年 7月	平成26年 12月	平成27年 3月
適応感	問1ア. 学校が楽しい	4.12	4.27	4.12	4.45
	問1エ. みんなでするのは楽しい	4.55	4.45	4.52	4.47
授業	問1イ. 授業がよくわかる	4.12	3.94	3.88	4.00
	問1ウ. 授業に主体的	3.61	3.94	3.88	3.96
被害	問2ア. 叩かれたり蹴られたりした▲	4.47	4.45	4.53	4.53
	問2イ. イヤなことされた▲	4.41	4.35	4.53	4.43
加害	問2ウ. 叩いたり、蹴ったりした▲	4.55	4.59	4.55	4.67
	問2エ. イヤなことした▲	4.57	4.57	4.43	4.63
自己肯定感	問1キ. 今の自分が好き	3.41	3.69	3.59	3.51
	問1ク. 長所がいろいろ	3.47	3.80	3.55	3.65
自己有用感	問3イ. クラスの役に立ってる	3.33	3.45	3.45	3.65
	問4イ. 他学年の役に立ってる	3.16	3.71	3.66	3.71

▲は反転項目。高数値が好結果。



← 取組評価用レーダーチャート

「社会性変容調査」(本冊子 16～17 ページ所収)の中から、集団づくりに関わる項目(「適応感」と表現)、授業づくりに関わる項目(「授業」と表現)、暴力やいじめを受けた経験(「被害」と表現)、暴力やいじめを行った経験(「加害」と表現)、肯定的な自己評価に関わる項目(「自己肯定感」と表現)、他者との関わりから生じた肯定的な自己評価に関わる項目(「自己有用感」と表現)の計 12 項目を選び、五段階評価の平均値で表したものを、学年グループや合同学年グループ等で話し合う際の基礎資料として使用。

どの項目も、数値が大きくなる(チャートが外に広がる)ほど好ましい結果となるように表示。(以下、同様の処理)

※今回の研究に際して、2014 年度 3 月の合同研修会用に国立教育政策研究所で作成・提供したものを掲載。

↓ 点検と見直しのためのチェックシート

『生徒指導リーフ増刊号 2 いじめのない学校づくり 2 ～サイクルで進める生徒指導:点検と見直し～』(22～23 ページ) 所収のチェックシート。

※ 2014 年 8 月の合同研修会で作成された後、清書して国立教育政策研究所に報告されたものを掲載。

【参考】

点検と見直しのためのチェックシート (「学校いじめ防止基本方針」版)

(記入年月日) 平成(26)年(9)月(3)日
(A 小) 学校 (6) 年部

※該当するものに「レ」を記入し、指示に従って進んでください。「原因」や「改善策」等の欄がある場合は、話し合いの結果を踏まえ、具体的に記入してください。

1. 「学校いじめ防止基本方針」に記された「目標」(主に、「短期的目標」。時期によって、「中・長期的目標」)は、期待どおりに達成されましたか? 「目標」の根拠となった「客観的指標」(今回分と前回分の結果に基づいて、答えてください)。

十分に達成された(期待どおりに、「客観的指標」が改善された) →3に進む
不十分ではあるが、達成された(期待ほどではないが、「客観的指標」が改善された) →2に進む
達成されなかった(「客観的指標」は改善されなかった) →2に進む

2.十分に達成されなかった原因は、どこにあると考えられますか? 次の(1)～(7)について検討して下さい。

(1)「課題」について(※方針策定前に実施した実態把握に基づき、改善すべきと判断された児童生徒の姿)

「課題」の洗い出しは、適切であった(「客観的指標」に基づいていた) →2の(2)に進む
「課題」の洗い出しが、不適切であった(「客観的指標」に基づいていなかった) ↓下に記入
原因: 比較的、落ち着いて問題のない学年と比べていたため、十分な洗い出しが行われていなかった。
改善策: 各回の個別で課題が洗い出された7、2学期に向けた改善。 →2の(2)に進む

(2)「目標」の設定について(※主に「短期的目標」。時期によって、「中・長期的目標」も含む)

「(実態を踏まえた)課題」に対する「目標」の設定は、適切であった →2の(3)に進む
「(実態を踏まえた)課題」に対する「目標」の設定が、不適切であった ↓下に記入
原因: 客観的指標に基づいた目標設定ではなかった。学年により目標が変更されていた。
改善策: 客観的指標に基づいた課題を洗い出し、学年ごとの目標を設定する。 →2の(3)に進む

(3)「目標」を実現するための「行動計画」について(※個々の取組を年間計画に落とし込んだ年間計画)

「行動計画」の各取組の実施時期・回数・内容等は、適切であった →2の(4)に進む
「行動計画」の各取組の時期・回数・内容等が、不適切であった ↓下に記入
原因:
改善策: →2の(4)に進む

(4)「行動計画」に記された取組の実施について(※各学年で予定された取組の実施状況)

「目標」を実現するための「行動計画」は、日程どおりに実施された →2の(5)に進む
「目標」を実現するための「行動計画」は、日程どおりに実施されなかった ↓下に記入
原因:
改善策: →2の(5)に進む

(5)「目標」を意識した取組の実施について(※「目標」達成のための取組という教師の自覚)

各取組を実施する際には、教師が「目標」を十分に意識して行った →2の(6)に進む
各取組を実施する際に、教師が「目標」を十分に意識しないまま行った ↓下に記入
原因: 学年により、目標に対する意識が十分でなかった。
改善策: 学年ごとの目標を設定し、意識が行っていく。 →2の(6)に進む

(6)教師の取組状況について(※個々の教師の役割や児童生徒への声かけ等)

個々の教師や学年としての具体的な動き・めあてが共有されていた →2の(7)に進む
個々の教師や学年としての具体的な動き・めあてが共有できていなかった ↓下に記入
原因: 学年はじめに十分な話し合いがなかった。
改善策: 常に話し合いの時間をとる。共有されていることが確認できる。 →2の(7)に進む

(7)各取組時における児童生徒の活動状況について

児童生徒は、十分に活動に取り組んでいた →3に進む
児童生徒は、あまり活動に取り組んでいなかった ↓下に記入
原因:
改善策: →3に進む

3.「方針」の策定時に重視した「客観的指標」以外に、どのような変化が見られましたか?

他に、変化した「客観的指標」はなかった →4に進む
理由として考えられること()について →4に進む
他に、悪化した「客観的指標」があった ↓ ※項目ごと(類似する複数の項目ごとでも可)に簡単に記載理由として考えられること()について →4に進む

4.今後の取組を進めるに当たって修正・改善したいこと

目標達成のために具体的な取組を学年・共有し、教師の意識から実践していく。

認識の共有から、共通実践へ！

「点検」「見直し」から「実践」へ

もちろん、「認識の共有」がいくら大切であるとは言え、合同研修会の情報交換・情報共有だけで終わったのでは成果に結びつくとは限りません。合同研修会の様子を観察させていただいた印象では、合同研修会に参加したほとんどの教職員の心の内にそれなりの「反省」と、何がしかの「見直し」の意識が生まれたと感じました。しかし、個々の教職員の意識の変化というレベルにとどまる限り、日々の授業が始まるとともに意識が薄れたり、予定した行動が後回しにされたりしがちになることも、経験的に分かっていることです。全ての子供に対して全教職員が計画的に働きかけができるためには、教職員の意識を低下させたり、散漫にさせたりしない工夫が必要です。

そうは言っても「言うは易く、行うは難し」ということが、前ページに示したチャートからも分かります。3月から7月にかけてのA小学校の6年生の変容は、一部の項目を除けばおおむねプラスの変化でした。それを受けた前ページ下のチェックシートの書きぶりも、「取組が不十分だった」と謙虚ではあるものの、対策という点ではやや漠としており、強い危機感を感じられません。ところが、その後の7月から12月にかけての変容を見てみると、一部の項目を除けば12月の値は7月と比べ軒並みマイナスの変化です。この結果を受けた1月の合同研修会での「点検」「見直し」があり、12月から3月にかけての変容ではプラスの変化とマイナスの変化の項目が半々くらいになっています。

紆余曲折とも言える子供の変化の背景に、教職員のどのような話合いや取組があったのでしょうか。

サイクルの継続→子供の変化

右ページに示したのは、上段右が「A小学校いじめ防止基本方針」の抜粋、上段左が12月の結果を受けてA小学校がまとめた「点検」と「見直し」（2学期分）の抜粋です。後者は、1月の合同研修会の際に各学年グループが作成した「点検と見直しのためのチェックシート」を学校全体でまとめた資料になります。【6年生】の記述について、見てみましょう。

- 2学期当初：冒頭の「設定された課題」には、「基本方針」（上段右）の「いじめ防止具体策」の中から7月のアンケート結果を踏まえて絞り込まれた4項目が記されています。そして、具体的にどのような働きかけによってそれらの課題を実現しようとしていたのかが続いています。
- 2学期末のアンケート結果：ここには、上述の計画に沿って過ごしたはずの2学期の取組を、12月のアンケート結果を踏まえて「点検」した結果が記されています。◎や△の記号は、それが期待とおりであったか否かを意味します。
- 3学期の取組：ここには、これからどのようにしていくのかという「見直し」結果が記されています。

このような「点検」と「見直し」が各学校の各学年グループ全てで行われたことは、言うまでもありません。ただし、学校や学年によって「気になる点」は共通であったり異なっていたりしますから、各学校・各学年の実践が全く同じ内容や方法であったとは限りません。実際、成果の現れた部分や現れた時期が違っていたり、進んだり戻ったりもしています。例えば、右ページ下段には協力校の6年生の変容を各学校別に示しましたが、学校ごとにズレが生じていることが分かります。

しかし、いずれの学校・学年も、各校の「基本方針」、とりわけ「未然防止」についての「取組評価アンケート」の結果を踏まえた「点検」「見直し」を行っています。似たようなゴールを目指しつつも、そこに至る道筋には一定の幅があったり、異なる選択肢が存在したりする中で、互いの「点検」「見直し」の結果を意識しつつ、時には助言を受け、時には助言をする中で、個々の教職員が意識を高め、維持することに、合同研修会やその後の話合いが貢献したものと思われる。

連携や共通実践と言った場合、ややもすれば形をそろえることに走りがちです。しかし、形だけそろえても、個々の教職員の意識がバラバラであれば、成果は期待薄です。「認識の共有」を前提として初めて、子供に伝わる力が生まれるのです。

A小学校いじめ防止学校基本方針の「点検」と「見直し」(2学期)

【6年生】

2学期当初

- ・設定された課題：「わかる授業」、「学習規律の徹底」、「体験活動の充実」、「児童会活動の充実」
- ・1学期に引き続き行うこと：話し合い活動の場の設定、児童会活動への積極的参加の声かけ、基礎・基本の復習プリント
- ・改善点：運動会や修学旅行などの行事で目標を持たせる、「友だちのよいところ」を見つけさせ長所に気づかせる、分かりやすい板書やワークシート、机間巡視時の丸付け法などでその場で褒める

2学期末のアンケート結果

- ◎「みんなでするのは楽しい」と「いじめ被害」に少し改善←2学期はみんなで協力する学校行事が多く、それぞれで目標を持たせ、取り組ませたためと考える。
- △「自己有用感」はあまり変化がなく、「自己肯定感」は減っている←「異学年交流」において一人一人に責任箇所を持たせ、達成感を味わせた。感謝の声かけが全体への声かけにとどまっていた。
- △「授業が分かる」に改善が見られなかった←行事に時間をかけたため教材研究が不十分、個別指導が十分でなかった

3学期の取組

- ・2学期に引き続き行うこと：朝のプリント学習、教材研究と机間指導、「よいところ見つけ」
- ・「自己有用感」「自己肯定感」を高める取組：縄跳び集会の前に1年生に縄跳びを教える、トイレ掃除・配膳室の手伝い時に下級生からの感謝の言葉、A小集会で班長だけでなく班員全員に目当てと反省を書かせて担当教師が感謝のコメント、帰りの会で「よいところ見つけ」
- ・「適応感」を高める(分かる授業)の取組：中学校に向けて基礎基本を重点に苦手なところを指導

【5年生】

(略)

【4年生】

(略)

【全学年】

- ・全体に取組への意識が低下しているのではないかと、いじめの未然防止への意識を高めていく必要がある。

平成26年度A小学校いじめ防止基本方針

本方針は、いじめ防止対策推進法(平成25年法律第71号)第十三条により、A小学校のすべての児童が安心して充実した学校生活を送ることができるよう、いじめ防止を目的に策定しました。

1 いじめの定義といじめに対する基本的な考え方

(略) (「いじめ防止対策推進法」より)

2 いじめ防止等の対策のための組織

(略)

3 いじめ防止具体策(年間計画は別紙参照)

(1) いじめ未然防止のための取組

いじめを防止するには、すべての児童がいじめに巻き込まれる可能性があるものとして全員を対象に事前の働きかけ、すなわち未然防止の取組を行うことが最も有効な対策である。そのためには、児童一人一人の自己有用感を高め、認め合える風土を醸成していくことが大切であるため、以下の事項に重点的に取り組む。

ア わかる授業づくり・・・「すべての児童が参加・活躍できる授業」

- ・基礎的・基本的事項の習得を目指す。
- ・算数科における全学級複数教員による指導を実施する。
- ・学び合いのある授業を実践する。
- ・全教員による公開授業を行う。

イ 学習規律の徹底(A小学習習慣の基本やルールによる指導)

- ・チャイム着席を徹底する。
- ・正しい姿勢を身につけさせる。
- ・発表の仕方、聞き方を指導する。

ウ 学級集団づくり

- ・話し合い活動を充実させる。
- ・居場所づくり、絆づくりに努める。

エ 社会体験、自然体験、交流体験の充実

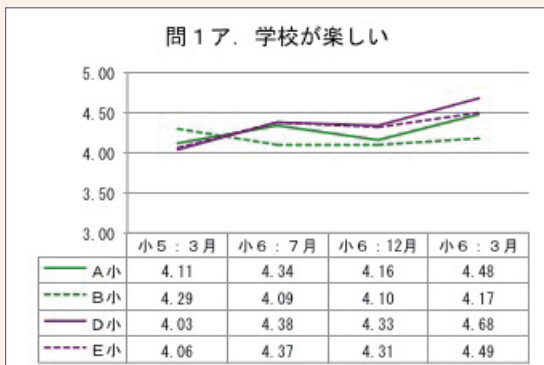
- ・豊かな体験活動の設定(各学年により計画的に実施)をする。
- ・Aスポーツクラブや地域の方との交流を行う。

オ 児童会活動の充実

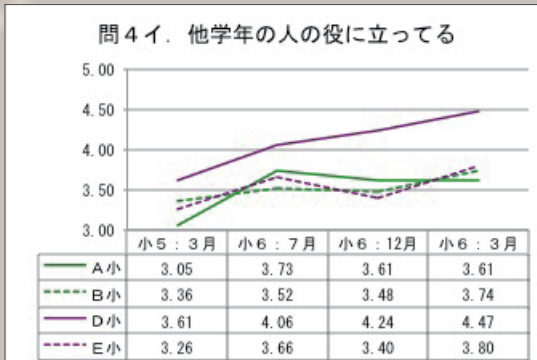
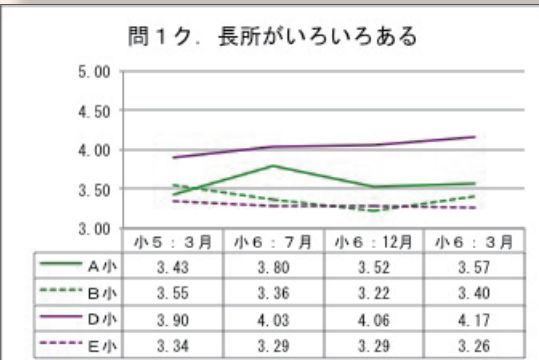
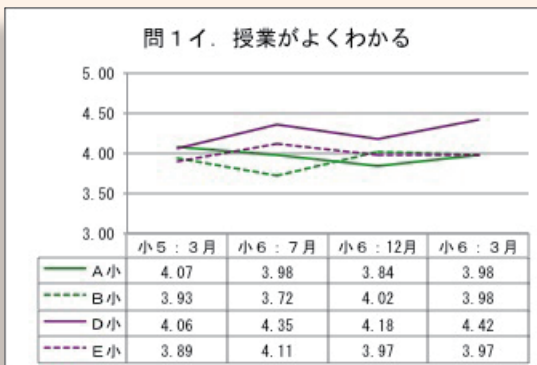
- ・児童会活動を主体的に運営させる。(学校をよくする運動等)
- ・委員会活動の充実を図る。
- ・異年齢集団による集会活動(Aっ子集会)を行う。

(後略)

↑ 2学期についての「点検」と「見直し」(2015年1月作成)からの(抜粋)



↑ A小学校いじめ防止基本方針(2014年4月策定)からの抜粋



← 初年度の試行錯誤の軌跡

チェックシートの12項目中4項目はいじめや暴力という、いわば「結果」の指標になる。

それ以外の8項目は、そんな「結果」をもたらすために行われる教育改善の進捗度を示す指標になる。

ここには、教育改善に関わる8項目中の4項目の軌跡を学校別に示した。

※全7回分のデータが全て揃った子供だけの数値。前ページのチャートの数値は、その時点の子供全員の数値。

小小連携・小中連携が、結実！

サイクルの取組も2年目に

3月の合同研修会を経て、取組も2年目に入りました。そうは言っても、サイクルでの取組自体が大きく変わることはありません。ただし、1年目の取組を踏まえ、「基本方針」の書きぶりは少なからず変わりました。例えば、A小学校・B小学校・C中学校の校区では、「基本方針」に盛り込む共通項目として以下の内容を決めました。

- 1 いじめの定義といじめに対する基本的な考え方：(1) いじめの定義、(2) いじめに対する基本的な考え方
- 2 学校におけるいじめ防止等の対策のための組織：(1) 組織名、(2) 構成員、(3) 役割
- 3 いじめ未然防止のための取組：授業改善＝「わかる授業づくり」を通して、自己肯定感・自己有用感＝「ほめる」(特別活動・道徳教育・人権教育) ことを通して

各校が独自で付け加える内容があったり、書きぶりに差が生まれたとしても、上記の項目が中心になることは間違いありません。さらに、授業改善の取組では、「学習規律の徹底」に関して小中で同じ指導を行うこと、「教師の授業力の向上」に関して3校が互いに公開授業を行うこと、も決まりました。

小学校から中学校へとつなぐ

2年目の夏の合同研修会では、サイクルでの取組に手応えを感じてきた教職員から、研修会への感想が寄せられました。

最初に、D小学校・E小学校・F中学校の感想から、その一部を紹介します。末尾の学年は所属学年を示しています。

- 活動を行うだけでなく、何のためにその活動を行うのかを考えていくことが大切なのだと思えて感じました。やって満足するのではなく、子供からどんな反応が返ってくるのかを見定め、次につなげていきたい。(D小2・4年)
- 今回伸びなかった項目について、E小の具体的な方法をお聞きすることが出来たので実践してみたい。(D小5年)
- こうした機会を設けることで、いじめに対する認識が高まり、教員同士の共通理解が深まるという点で有意義であったと思います。(E小1年)
- いろいろな先生方の話を聞くことができとても勉強になった。これからはいじめ防止のために努力したい。(E小4年)
- 何より、小学校との合同研修会であったことが有意義でありました。9年間の子供の成長が見られるのが大きな成果です。大変勉強になりました。今後も続けていきたいと思っています。(F中1年)

一方、A小学校・B小学校・C中学校の合同研修会では、今年異動してきた中学校の養護教諭が紹介した中学校1年生のエピソードから、教職員が小中連携の手応えを強く感じたようです。そのエピソードとは、以下のようなものでした。

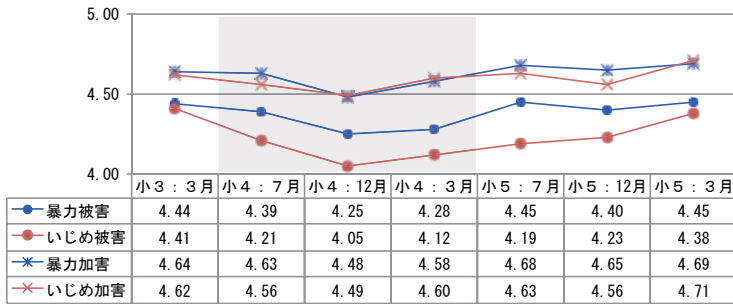
「6月にJRCの方を招き、救急法の学習をしました。実技に移ると、三角巾のたたみ方がうまくいかなくて、生徒も講師も次第にストレスを感じ始めてきました。そんな中、習得できた生徒が『できた!』と声を上げると、周りの子が『何々?』と尋ねたり、困っている子がいるとできた子が自然に教えたりして、どんどん教え合いの輪が広がり、最終的には講師の先生は見ているだけで、最後の方は子供達が自分たちで学んでいたんです。講師の先生方からも『1年生のうちからこんな風に助け合えるのは素晴らしい!』とお褒めの言葉をいただきました。先ほど小学校の先生から、6年生の時に友達同士で伝え合う・認め合うという活動をしたという話をお聞きして、中学校になってもそれが生きていくということ、ぜひ小学校の先生方にもお伝えしたいと思って、お話しさせていただきました。」

いじめについて直接に何かの指導を行うというのではなく、学校が本来行うべき教育がきちんとなされているのか、それは子供にも伝わっているのかを定期的に確認しつつ、中学校区の全教職員が気持ちをそろえて日々の教育を充実させた結果、いじめは減っていきました。右ページに示した「取組評価アンケート」のいじめと暴力の項目の推移を見ても、そうした成果がうかがえます。

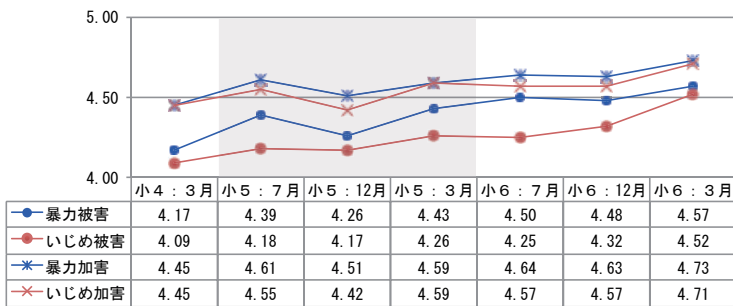
すると、・・・

いじめも減る！

14年度小4→15年度小5



14年度小5→15年度小6



「取組評価アンケート」のいじめ・暴力に関する項目の推移

「取組評価アンケート」には、いじめと暴力について、被害経験と加害経験を尋ねた項目がある。サイクルで取り組む際の、いわば「結果」の指標と言える。

前年や2年目と区別しやすいように、取組開始1年目に薄く網掛けをした。また、一部のグラフの縦の線をずらして配置し、前年の同じ学年の結果と比較しやすくした。

※全7回分のデータが全て揃った子供だけの数値。

← 小学校の傾向

小4と小5は、1年目の2学期（12月の結果）にいじめ・暴力が悪化。7月の結果に安心（？）したのか、他の8項目の多くが数値を下げ、それに伴うかのように、いじめ・暴力も数値が低下。その反省に立って3学期の取組を行い、成果に。

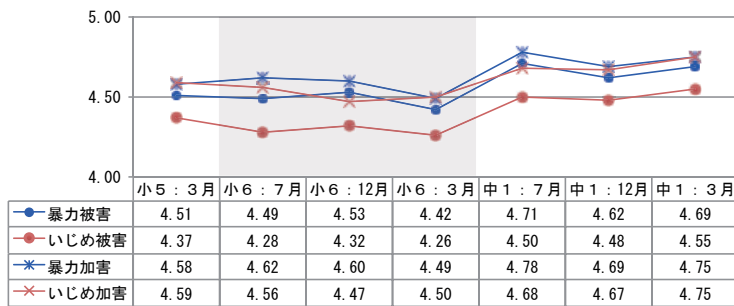
2年目（小5・小6）は、各学校・学年が情報交換しながら試行錯誤を繰り返し、最終的にいじめ・暴力も回復。

小～中学校の傾向 →

1年目の小6も、2学期（12月の結果）はいじめ・暴力が悪化。他の8項目の多くが数値を下げ、いじめ・暴力も数値が低下。

3学期は8項目についてはそれなりの成果

14年度小6→15年度中1



が出たものの、いじめ・暴力の改善には至らず。

2年目は、それを引き継いだ中学校で1学期（7月の結果）に大きく数値を改善させ、その後、多少の落ち込みはあったものの、ほぼ横ばいで維持。

中学校の傾向 →

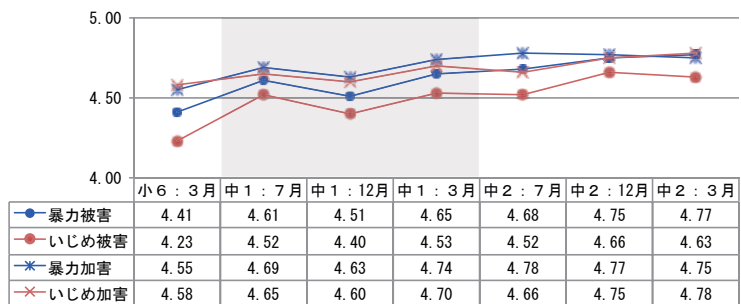
1年目の中1は、最年長の学年から最年少の学年になったためか、1学期（7月の結果）は適応感や自己有用感が大きく下がったものの、いじめ・暴力については大きく改善。進学時の緊張が功を奏したのか。しかし、2学期（12月の結果）は、授業関係の悪化もあってか、いじめ暴力は再び悪化。3学期（3月の結果）は、適応感・授業・自己肯定感などが緩やかに高まることで、再びいじめ・暴力は大きく改善。

2年目は、授業関係や自己肯定感、自己有用感が緩やかに増加する中で、いじめ・暴力も改善傾向。

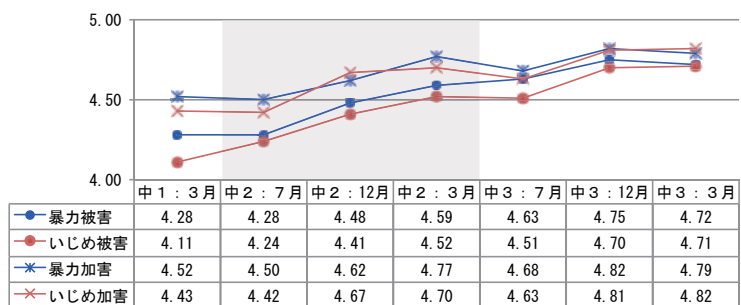
1年目の中2は、1学期（7月の結果）は前年度末とほぼ同じ程度はいじめ・暴力であったが、授業関係が緩やかに改善する中で、いじめ・暴力も大きく改善。

2年目については、1学期（7月の結果）にいじめ・暴力がやや悪化するも、授業関係を中心に改善を図る中で、いじめ・暴力も改善傾向に。

14年度中1→15年度中2



14年度中2→15年度中3



2年間の研究からの、知見！

なぜ、中学校区なのか

ここまで目を通していただいて、中学校区で取り組むと確かにいじめを減らしやすくなるらしい、と納得していただけたことと思います。もちろん、中学校区という大きな単位で取り組まずとも、「学校いじめ防止基本方針」を策定しただけで終わりにせず、着実に実施した上で、定期的に「点検」「見直し」を行っていくことができれば、各校単独でも似たような成果を得られるかも知れません。

しかし、一つの学校の中だけで取り組む場合には、毎回同じようなメンバーで話し合うことになるだけに、どうしても議論が煮詰まりがちです。合同研修会では、実際に効果のあった取組、それも自分の受け持ちと同じ学年の子供に効果のあった取組、自分の学校と同じ地域の学校の子供に効果のあった取組、しかも共通のアンケートの結果で効果が裏付けられている取組について、情報交換ができます。自分の受け持ちの子供たちについて、一緒になって考えてもらうこともできますし、みんなから褒めてもらうこともできるのです。

もちろん、学校間で共通に時間を確保することは大変です。その代わりに、年度の初めに学校間で調整を行っておく分、確実に時間を確保できます。自分の学校だけで取り組む場合には、定期的に「点検」「見直し」するつもりで時間を確保したとしても、自分の学校や学年の教職員という、いわば身内の中だけの話合いなので、忙しくなるにつれて短時間で済ませてしまうといったことも起きがちです。その結果、形だけになりやすいと言えるでしょう。

さらに、中学校区という単位で話し合うことで、しがらみや惰性を越えた話合いができ、中学校の学年の壁、小学校の学級・学年の壁を乗り越えることができます。保護者や地域との連携という点からも、より広い単位で話し合うことが有効です。

いじめが起きにくい学校づくり

最後に、「学校いじめ防止基本方針」が目指すべき、「いじめが起きにくい学校づくり」について、補足しておきましょう。そこには、二つのことが求められます。

一つは、いたずらにトラブルが起きたり、放置されたりしないような安心・安全な学校環境をつくることです。そのためには、集団生活のルールが明確であること、その時々は何を頑張ればよいのかが明確であること、等が必要になります。また、どう頑張れば良いのかが分からない、頑張ってもうまくいかない、等の子供に対する支援も必要です。とりわけ、「勉強が分かる」ことは、大きなウェートを占めます。本冊子では、それを「居場所づくり」と表現しています。

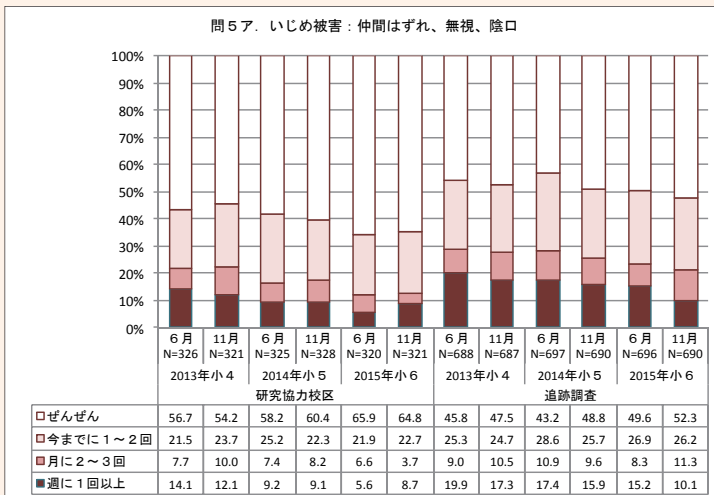
その一方で、子供は単に保護されるだけの受け身的な存在ではなく、自らも良くなりたい、頑張りたいと願う主体的な存在でもあります。多くの子供が、自分のことや自分が頑張ったことを他人から認めてもらいたいという思いを持っていますし、認められた体験のある子供ほど、他の子供のことを認めたり、受け入れたりできるようです。本冊子では、子供同士の成長発達を促すために全ての児童生徒が活躍できる場や機会を準備することを、子供同士の「^{きずな}絆づくり」のための（教職員による）場づくりと表現しています。これが、「いじめが起きにくい学校づくり」に求められる、もう一つの事柄です。

そうした学校づくりを進めるキーワードが、「規律・学力・自己有用感（きりつ・がくりよく・ゆうようかん）」です。適度な「規律」のある学校生活は、子供に安心感を与えることができますし、安全の確保にもつながります。また、他者から認められることで得られる「自己有用感」は、子供の自信となり、少々のトラブルには負けない「社会的な免疫力」となり、いたずらに他者をおとしめることも、おとしめられることも防ぎます。そして、一日の大半を占める授業の中で不安や不満を感じないだけの「学力」保障は、「社会的な免疫力」の低下を防ぐことになるのです。

※右ページは、「効果測定用調査」のいじめ被害の推移です。一般に小学校から中学校でやや減少し、中学2年生後半から中学3年生後半にかけて大きく減少します。研究協力校区の数値はそれを上回る勢いを示していることが分かります。

やはり、...

いじめは減っていた!



1年目の小6 (2年目の中1) →

・研究協力校区

	14年夏	14年冬	15年夏	15年冬
13年冬	--	--	**	**

・追跡調査 (参考)

	14年夏	14年冬	15年夏	15年冬
13年冬	--	--	**	*

「効果測定用調査」が示すいじめ被害の推移

「仲間はずれ・無視・陰口」の被害経験について、今回の研究協力校区全体の推移と、「いじめ追跡調査」を実施している地域全体の推移を、各学年コホートごとに併置した。(※有意差検定：* p<.05 ** p<.01)

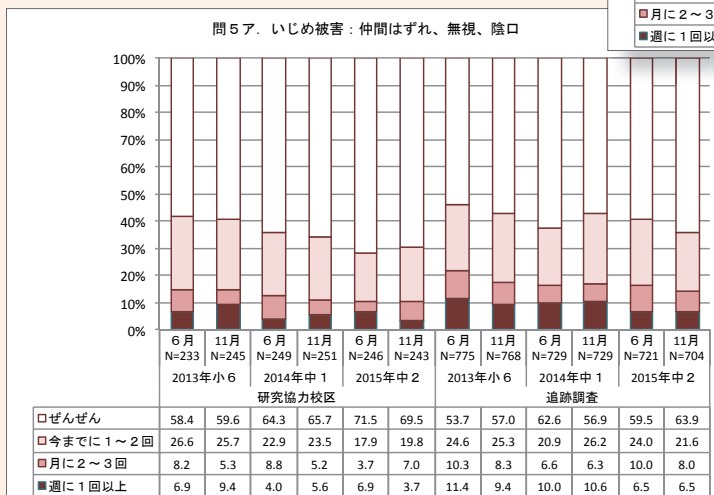
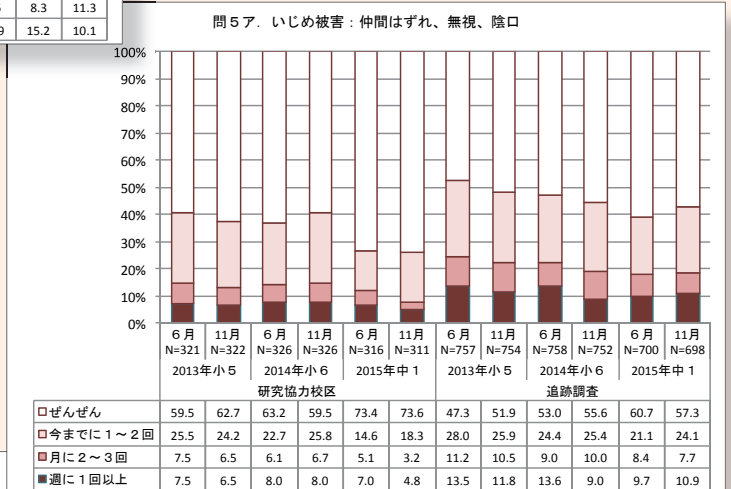
← 1年目の小5 (2年目の小6)

・研究協力校区

	14年夏	14年冬	15年夏	15年冬
13年冬	--	*	**	**

・追跡調査 (参考)

	14年夏	14年冬	15年夏	15年冬
13年冬	*	--	--	--



1年目の中2 (2年目の中3) →

・研究協力校区

	14年夏	14年冬	15年夏	15年冬
13年冬	--	--	*	**

・追跡調査 (参考)

	14年夏	14年冬	15年夏	15年冬
13年冬	--	--	**	**

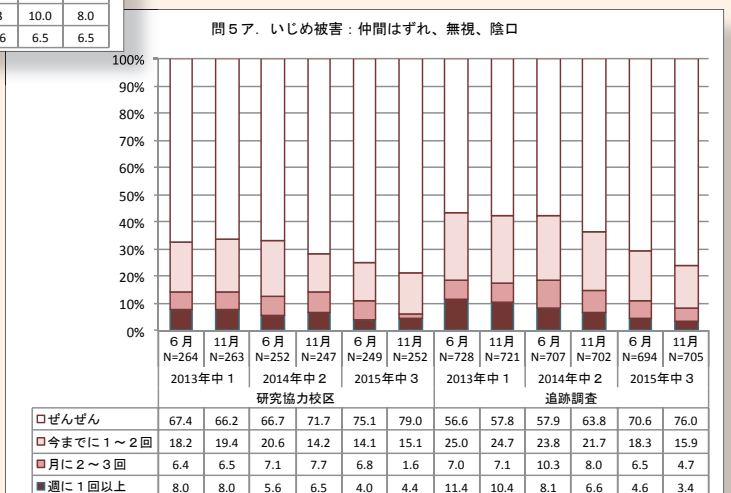
← 1年目の中1 (2年目の中2)

・研究協力校区

	14年夏	14年冬	15年夏	15年冬
13年冬	--	--	**	**

・追跡調査 (参考)

	14年夏	14年冬	15年夏	15年冬
13年冬	--	--	--	--



※追跡調査の有意差検定は、サイズの影響を勘案して、ランダムサンプリングにより約40%のサイズにしたデータで行った。

【資料編】

〈「取組評価アンケートの例（「社会性変容調査」改訂版）〉

問1 あなた自身のことについてお聞きします。つぎのア～クについて、あなたにあてはまる番号に一つずつ〇をつけてください。

	あてはまる	まああてはまる	どちらともいえない	あてはまりません	あてはまりません
ア わたしは、学校に来るのが楽しいです	1	2	3	4	5
イ わたしは、授業がよくわかります	1	2	3	4	5
ウ わたしは、授業に主体的に取り組んでいます	1	2	3	4	5
エ わたしは、みんなで何かをするのは楽しいと思います	1	2	3	4	5
オ わたしは、仲のよい人から頼まれても正しくないことは断ります	1	2	3	4	5
カ わたしは、みんなが仲よくなるように自分から働きかけることができます	1	2	3	4	5
キ わたしは、今の自分が好きです	1	2	3	4	5
ク わたしには、いろいろなよいところがあります	1	2	3	4	5

問2 1月になってから今までに、次のようなことを、この学校のだれか（お友だち）からされたり、反対にこの学校のだれか（お友だち）にしたりしましたか。つぎのア～エについて、あてはまる番号に一つずつ〇をつけてください。

	まったくなかった	今までに1～2回	月に2～3回	週に1回くらい	週に何回も
ア 叩かれたり、けられたり、強く押されたりした	1	2	3	4	5
イ 暴力ではないが、いじわるをされたり、イヤな思いをさせられたりした	1	2	3	4	5
ウ 叩いたり、けったり、強く押したりした	1	2	3	4	5
エ 暴力ではないが、いじわるをしたり、イヤな思いをさせたりした	1	2	3	4	5

問3 クラスの人(仲のよい人だけではありません)とのことについて、お聞きします。つぎのア～シについて、あなたにあてはまる番号に一つずつつけてください。

	あてはまる	まああてはまる	どちらともいえない	あてはまりません	あてはまりません
ア わたしは、クラスの人といつも仲よくしています	1	2	3	4	5
イ わたしは、クラスの人々の役に立っていると感じています	1	2	3	4	5
ウ クラスの人と一緒にいるとき、相手の気持ちを考えて行動しています	1	2	3	4	5
エ クラスの人と一緒に活動するとき、相手のためにがんばることができます	1	2	3	4	5
オ クラスの人から注意されたとき、相手の話を素直に聞くことができます	1	2	3	4	5
カ クラスの人から何かをしてもらったとき、相手にありがとうと言えます	1	2	3	4	5
キ クラスの人と約束したとき、相手との約束を守ることができます	1	2	3	4	5
ク クラスの人のものを使うとき、相手に聞いてから使います	1	2	3	4	5
ケ クラスの人が困っているとき、相手を助けてあげることができます	1	2	3	4	5
コ クラスの人が仲間に入りたそうにしているとき、誘ってあげることができます	1	2	3	4	5
サ クラスの人が失敗をしたとき、はげましてあげることができます	1	2	3	4	5
シ クラスの人が何かをうまくできたとき、「上手だね」とほめることができます	1	2	3	4	5

問4 ほかの学年の人（自分より下の学年の人）とのことについて、お聞きします。つぎのア～シについて、あなたにあてはまる番号に一つずつ○をつけてください。

	あてはまる	まああてはまる	どちらともいえない	あまりはまらない	まったくはまらない
ア わたしは、ほかの学年の人（自分より下の学年の人）ともいつも仲よくしています	1	2	3	4	5
イ わたしは、ほかの学年の人の役に立っていると感じています	1	2	3	4	5
ウ ほかの学年の人と一緒にいるとき、相手の気持ちを考えて行動しています	1	2	3	4	5
エ ほかの学年の人と一緒に行動するとき、相手のためにがまんすることができます	1	2	3	4	5
オ ほかの学年の人から注意されたとき、相手の話を素直に聞くことができます	1	2	3	4	5
カ ほかの学年の人から何かをしてもらったとき、相手にありがとうございますと言えます	1	2	3	4	5
キ ほかの学年の人と約束したとき、相手との約束を守ることができます	1	2	3	4	5
ク ほかの学年の人のものを使うとき、相手に聞いてから使います	1	2	3	4	5
ケ ほかの学年の人が困っているとき、相手を助けてあげることができます	1	2	3	4	5
コ ほかの学年の人が仲間入りたそうにしているとき、誘ってあげることができます	1	2	3	4	5
サ ほかの学年の人が失敗をしたとき、はげましてあげることができます	1	2	3	4	5
シ ほかの学年の人が何かをうまくできたとき、「上手だね」とほめることができます	1	2	3	4	5

問5 あなたが知っている身の回りの大人の人（家族や担任の先生以外の人）とのことについて、お聞きします。つぎのア～ケについて、あなたにあてはまる番号に一つずつ○をつけてください。

	あてはまる	まああてはまる	どちらともいえない	あまりはまらない	まったくはまらない
ア わたしは、大人の人ともいつも仲よくしています	1	2	3	4	5
イ わたしは、大人の人の役に立っていると感じています	1	2	3	4	5
ウ 大人の人と一緒にいるとき、相手の気持ちを考えて行動しています	1	2	3	4	5
エ 大人の人と一緒に行動するとき、相手のためにがまんすることができます	1	2	3	4	5
オ 大人の人から注意されたとき、相手の話を素直に聞くことができます	1	2	3	4	5
カ 大人の人から何かをしてもらったとき、相手にありがとうございますと言えます	1	2	3	4	5
キ 大人の人と約束したとき、相手との約束を守ることができます	1	2	3	4	5
ク 大人の人のものを使うとき、相手に聞いてから使います	1	2	3	4	5
ケ 大人の人が困っているとき、相手を助けてあげることができます	1	2	3	4	5

これで終わりです。ありがとうございました。

○をつけ忘れていないか見直したら、うらがえして待っててください。

〈「点検」「見直し」の際に用いるチェックシートの例〉

点検と見直しのためのチェックシート
 (「学校いじめ防止基本方針」版)

〔記入年月日〕 平成()年()月()日
 ()学校 ()年部

※該当するものの□に「レ」を記入し、指示に従って進んでください。「原因」や「改善策」等の欄がある場合は、話し合いの結果を踏まえ、具体的に記入してください。

1. 「学校いじめ防止基本方針」に記された「目標」(※「点検」の対象となる期間の「目標」。例えば、2学期間の重点目標や年間目標)は、期待どおりに達成されましたか? 「目標」の根拠となった「客観的指標」(今回分と前回分)の結果に基づいて、教えてください。

- 十分に達成された(期待どおりに、「客観的指標」が改善された) →3に進む
- 不十分ではあるが、達成された(期待ほどではないが、「客観的指標」が改善された) →2に進む
- 達成されなかった(「客観的指標」は改善されなかった) →2に進む

2. 十分に達成されなかった原因は、どこにあると考えられますか? 次の(1)～(7)について検討してください。

(1) 「課題」について(※「点検」の対象となる期間の「目標」。例えば、2学期間の重点目標や年間目標)

- 「課題」の洗い出しは、適切であった(「客観的指標」に基づいていた) →2の(2)に進む
- 「課題」の洗い出しが、不適切であった(「客観的指標」に基づいていなかった) ↓下に記入

原因:

改善案:

→2の(2)に進む

(2) 「目標」の設定について(※「点検」の対象となる期間の「目標」。例えば、2学期間の重点目標や年間目標)

- 「(実態を踏まえた)課題」に対する「目標」の設定は、適切であった →2の(3)に進む
- 「(実態を踏まえた)課題」に対する「目標」の設定が、不適切であった ↓下に記入

原因:

改善案:

→2の(3)に進む

(3) 「目標」を実現するための「行動計画」について(※個々の取組を年間計画に落とし込んだ年間計画)

- 「行動計画」の各取組の実施時期・回数・内容等は、適切であった →2の(4)に進む
- 「行動計画」の各取組の時期・回数・内容等が、不適切であった ↓下に記入

原因:

改善案:

→2の(4)に進む

(4) 「行動計画」に記された取組の実施について（※各学年で予定された取組の実施状況）

- 「目標」を実現するための「行動計画」は、日程どおりに実施された →2の（5）に進む
- 「目標」を実現するための「行動計画」は、日程どおりに実施されなかった ↓下に記入

原因：

改善案： →2の（5）に進む

(5) 「目標」を意識した取組の実施について（※「目標」達成のための取組という教師の自覚）

- 各取組を実施する際には、教師が「目標」を十分に意識して行った →2の（6）に進む
- 各取組を実施する際に、教師が「目標」を十分に意識しないまま行った ↓下に記入

原因：

改善案： →2の（6）に進む

(6) 教師の取組状況について（※個々の教師の役割や児童生徒への声かけ等）

- 個々の教師や学年としての具体的動き・めあてが共有されていた →2の（7）に進む
- 個々の教師や学年としての具体的動き・めあてが共有されていなかった ↓下に記入

原因：

改善案： →2の（7）に進む

(7) 各取組時における児童生徒の活動状況について

- 児童生徒は、十分に活動に取り組んでいた →3に進む
- 児童生徒は、あまり活動に取り組んでいなかった ↓下に記入

原因：

改善案： →3に進む

3. 「方針」の策定時に重視した「客観的指標」以外に、どのような変化が見られましたか？

- ほかに、変化した「客観的指標」はなかった →4に進む
- ほかに、改善された「客観的指標」があった ↓※項目ごと（類似する複数の項目ごと可）に簡潔に記載理由として考えられること（ ）について →4に進む

ほかに、悪化した「客観的指標」があった ↓※項目ごと（類似する複数の項目ごと可）に簡潔に記載理由として考えられること（ ）について →4に進む

4. 今後の取組を進めるに当たって修正・改善したいこと



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・進路指導研究センター

T E L 03-6733-6880

F A X 03-6733-6967