

調 査 報 告 書

< 概 要 版 >

令和 2(2020)年 6 月 22 日

宝塚市いじめ問題再調査委員会

目次

はじめに	4
第Ⅰ部 いじめ再調査といじめの認定	6
第1章 いじめ再調査の進め方	7
1節 いじめ再調査委員会への諮問内容と構成、開催	7
2節 いじめ再調査委員会と遺族との関係	8
3節 第三者委員会の資料の整理及び再検討	9
4節 当該中学校における保護者説明会の開催	9
5節 生徒面談に関する保護者への依頼	10
6節 生徒面談（生徒に対する聴き取り調査）の進め方	10
7節 教職員、教育委員会の関係者への聴き取りの進め方	12
第2章 いじめの構造、捉え方	13
1節 思春期の人間関係と子ども理解	13
2節 いじめの構造	17
3節 いじめの事実認定のプロセス	21
第3章 再調査委員会による事実認定	28
第4章 いじめの認定	28
1節 はじめに	28
2節 いじめの認定	28
3節 当該生徒以外の部員に対するいじめについて	37
4節 部活動の同級生がいじめられてきた事実が、当該生徒に与えた心理的影響	38
第5章 いじめと自死との関連性	38
1節 はじめに	38
2節 当該生徒に対するいじめと自死との関連性について	38
第Ⅱ部 学校及び教育委員会の事前及び事後対応	43
第1章 学校の当該生徒等に対する「重大事態」以前の対応	44
1節 中学1年時の事案と対応	44
2節 中学2年時の事案と対応	47
3節 学校・学年体制と問題の捉え方	53
第2章 学校の当該生徒等に対する「重大事態」以前の対応に関する問題	54
1節 いじめ問題の捉え方に関する認識	54
2節 生徒に対する管理統制に依拠するような指導	55
3節 「謝罪の会」に象徴されるような見通しのない場当たりの対応	56

4 節	個々の教師の力量や責任に転化せずにチームとして機能する体制	57
5 節	事実確認、情報共有、生徒理解と取り組み方針の立て方	58
6 節	生徒との信頼関係を形成していくための双方向の対話的關係	59
7 節	部活動の体質改善や指導のあり方	60
8 節	リスクマネジメントに関するセンサーと体制	63
第3章	学校及び教育委員会の当該生徒等に対する「重大事態」以後の対応に関する問題	64
1 節	教育委員会の対応	64
2 節	教育委員会の対応の課題	66
3 節	学校の対応	67
4 節	学校の対応の課題	68
第Ⅲ部	提言	71
第1章	「いじめ防止対策推進法」といじめの認定、初期対応	72
1 節	「いじめ防止対策推進法」といじめの認知—学校現場とのずれ—	72
2 節	「いじめ問題」への実践的課題—初期対応を中心に—	74
第2章	スクールカウンセラーの活用	78
1 節	スクールカウンセラーとは	78
2 節	スクールカウンセラーの活用	80
第3章	スクールソーシャルワーカーの活用と多職種連携	83
1 節	スクールソーシャルワーカーの活用	83
2 節	多職種連携	84
第4章	希死念慮のとらえ方、自殺予防教育	86
1 節	自殺に至る心理	86
2 節	自殺予防教育	89
第5章	SOS の出しやすい関係づくり、サインのとらえ方と対応	91
1 節	SOS のとらえ方	91
第6章	子ども理解のためのアセスメント力の向上	93
1 節	アセスメント	93
第7章	管理統制の見直しと対話的關係の形成—心に寄り添うということ—	95
1 節	主体性を育て対話的關係をつくる—いじめ防止のために—	95
2 節	小さな自己決定の尊重と聴くという関わり—主体性と対話的關係のために—	95
3 節	児童生徒の心に寄り添うということ	96
第8章	教師がSOSを出せる「チーム学校」のために	100
1 節	「子どもの権利条約」とチームのための同僚性	100
2 節	多職種連携と管理職のリーダーシップに関する留意点	100

3 節 担任や部活顧問を一人にしないチームー協働性と援助要請力ー.....	101
4 節 教師の専門性と協働性を矛盾なく高めていく	102
第 9 章 事例検討会の重要性	105
第 10 章 部活動指導のあり方を問い直す	108
1 節 部活動の目的と指導のあり方	108
2 節 部活動で発生する問題への指導、支援	109
3 節 事実確認、情報共有、生徒理解と取り組み方針の立て方	111
第 11 章 学校における重大事態とリスクマネジメント	113
1 節 いじめの未然防止、早期発見、対処のために	113
2 節 「いじめ」に関する情報をキャッチし、キャッチした後の対応を円滑に実施するための基盤づくり	114
3 節 生徒に関する情報をどのようにキャッチしていくのか-いじめの早期発見-	116
4 節 キャッチした情報に対してどのように対応するのかーいじめへの対処ー	118
第 12 章 第三者委員会のあり方	123
1 節 いじめ防止対策推進法、いじめ防止基本方針、重大事態調査ガイドライン	123
2 節 学校、第三者委員会による調査のあり方	124
3 節 第三者委員会のミッション、事務局を担う教育委員会の果たす役割	125
第 13 章 提言と改善策に関する検証委員会の設置	128
【本再調査委員会からのメッセージ】	
当該中学校の保護者、教職員のみなさまへ	130
当該中学校の卒業生、生徒のみなさまへ	132
資 料	134

はじめに

宝塚市立中学校に在籍する生徒について、「いじめ防止対策推進法（平成 25 年法律第 71 号）第 28 条第 1 項」に掲げる「重大事態」に該当する事案（以下、当該事案とする）が発生したことから、同法第 30 条 2 項の調査を実施するため、「宝塚市いじめ問題再調査委員会条例」（令和元年 7 月条例第 5 号）に基づき、令和元(2019)年 7 月 7 日に「宝塚市いじめ問題再調査委員会」（以下、本再調査委員会とする）が設置された。

本再調査委員会の設置目的（市長よりの諮問内容）は、一つには、平成 28（2016）年 12 月 8 日に自死した宝塚市立中学校 2 年の女子生徒（以下、当該生徒という）に対するいじめの事実を調査すること、二つには、事実調査の結果、認定されたいじめと自死との関連性を調査すること。三つには、当該事案に至るまでの学校の対応、並びに学校、教育委員会の当該事案に対する対応を調査し、課題の検証を行うこと。四つには、これらの調査結果を踏まえて、今後のいじめ防止に向けた提言を行うことであった。

本再調査委員会では、類似の調査委員会における取り組み、報告にも学び、たとえば「加古川市いじめ問題対策委員会報告」「神戸市いじめ問題再調査委員会報告」等を参考資料とした。また、初期段階の議論の中では、本再調査委員会の設置目的を果たしていくために、以下の点について確認しながら調査を進めていった。

第一には、「公平」「公正」の視点から、事実に関する調査を重視すること。その際には、当該事案に関する学校、教育委員会による調査報告と関連資料、先の「宝塚市いじめ防止対策委員会」による全面公開に至らなかった「宝塚市中学校生徒転落事案に関する調査報告書」と関連資料、遺族からの所見書、および提出された関連資料等に関する検討、検証作業を丁寧に行うこと。

第二には、本再調査委員会として、事実を明らかにしていくために、必要に応じて聴き取り調査を行うこと。具体的には、まず当該校において関係する保護者を対象とした協力依頼の説明会を開催し、関係生徒、保護者、当該校の教職員、教育委員会の関係者からの聴き取り調査を丁寧に行ってきた。その結果、生徒 18 名、保護者 10 名、教職員 15 名、教育委員会関係者 3 名、計 46 名から、聴き取りを行うことができた。

第三には、遺族に寄り添うということと、「公平」「公正」な視点からの調査とは矛盾しないということ。遺族からの陳述を受け、聴き取りを行うなかで、遺族が願い、求めていることと、本再調査委員会の設置目的として市長から受けた 4 点の諮問内容は矛盾するものではないと思われたからである。また、本再調査委員会は、調査の節々で代理人を通して連絡を取り、遺族との面談、意見交換を丁寧に行ってきた。

第四には、可能性に満ちた人生をわずか中学 2 年で閉じざるを得なかった当該生徒の死を悼み、その想いに心を寄せながら調査を進めること。同時に、最も辛かったのは当該生徒であるが、遺族は勿論のこと、当該生徒に様々なゆかりのある生徒、教職員等も、また深く傷ついている。この点を大切にして、グリーフケアの視点をもち聴き取り調査を行ってきた。

第五には、本再調査委員会の調査は、「犯人」を特定することではなく、責任の一端を有すると思われる関係者による構造的問題として捉えていくこと。その前提として、当該生徒に対して生徒や教師を含めて、誰がどのような言動をとったのかという事実は明らかにする必要がある。同時に個々の生徒や教師の言動の蓄積が、当該生徒を追い詰めていったという構造的視点を重視する必要がある。したがって、被害者、加害者という司法領域の言葉は用いずに、「いじめられた側」「いじめた側」という表現を用いた。

以上の点を重視した調査によって作成された本報告書は、諮問内容を踏まえた3部構成となっている。

第Ⅰ部は、「いじめ再調査といじめの認定」を内容としている。具体的には、「第1章 いじめ再調査の進め方」「第2章 いじめの構造、捉え方」「第3章 再調査委員会による事実認定」「第4章 いじめの認定」「第5章 いじめと自死との関連性」という5つの章から構成されている。

第Ⅱ部は、「学校及び教育委員会の事前及び事後対応」を内容としている。具体的には、「第1章 学校の当該生徒等に対する『重大事態』以前の対応」「第2章 学校の当該生徒等に対する『重大事態』以前の対応に関する問題」「第3章 学校及び教育委員会の当該生徒等に対する『重大事態』以後の対応に関する問題」という3つの章から構成されている。

第Ⅲ部は、「提言」を内容としている。いじめの再発防止のために何を重視し取り組む必要があるのか、すべての学校、及び教育委員会に対して、13の章からなる提言を行っている。具体的には、下記の内容で構成されている。

第1章 「いじめ防止対策推進法」といじめの認定、初期対応

第2章 スクールカウンセラーの活用

第3章 スクールソーシャルワーカーの活用と多職種連携

第4章 希死念慮のとりえ方、自殺予防教育

第5章 SOSの出しやすい関係づくり、サインのとりえ方と対応

第6章 子ども理解のためのアセスメント力の向上

第7章 管理統制の見直しと対話的關係の形成一心に寄り添うということー

第8章 教師がSOSを出せる「チーム学校」のために

第9章 事例検討会の重要性

第10章 部活動指導のあり方を問い直す

第11章 学校における重大事態とリスクマネジメント

第12章 第三者委員会のあり方

第13章 提言と改善策に関する検証委員会の設置

この提言は、宝塚市内の小学校、中学校のみならず、全国の学校現場、教育委員会において、重視して取り組み、その内実化が求められている内容ではないかと考えている。

第Ⅰ部

いじめ再調査といじめの認定

第1章 いじめ再調査の進め方

1節 いじめ再調査委員会への諮問内容と構成、開催

本再調査委員会に先立って、当該事案発生直後に、宝塚市教育委員会の諮問を受けて、教育委員会に常設された附属機関である「宝塚市いじめ防止対策委員会」（以下、第三者委員会とする）が、いじめ防止対策推進法第28条第1項に関わる調査にあたった。しかし、第三者委員会より平成30（2018）年7月23日に出された調査報告書、および同年10月1日に出された調査報告書改訂版に対して、遺族より平成30（2018）年10月18日に「改定に至る経緯について（遺族の抗議声明）」が出された。また、平成31（2019）年2月8日には「遺族からの所見書」が宝塚市長に出され、第三者委員会の調査報告書に対して、いじめの認定を行ってはいるが、その実態がまだ未解明であるとして、調査事項に関する不足、疑問が出された。さらに、調査方法、報告書の作成過程、判断のあり方等に関する疑義が出され、市長部局による再調査の要請があった。

こうした経過を経て、市長の判断と諮問を受けて、令和元（2019）年7月7日、本再調査委員会は設置された。なお、事務局は、子ども未来部子ども家庭室子ども政策課が担当することとなった。本再調査委員会の設置目的でもある諮問内容は、冒頭でも述べたが、以下の4点である。

1. 当該生徒に対するいじめの事実を調査すること。
2. 上記1において認定されたいじめと、当該生徒の自死との関連性を調査すること。
3. 当該事案に至る当該校の対応並びに事案発生後の当該校及び市教育委員会の重大事態に対する対応を調査し、課題を検証すること。
4. 上記の結果を踏まえ、今後のいじめ防止に向けた提言を行うこと。

なお、調査にあたっては、いじめ防止対策推進法、及び「いじめ防止等のための基本的な方針」（平成25年10月11日文部科学大臣決定、平成29年3月改訂）、「いじめの重大事態の調査に関するガイドライン」（平成29年3月文部科学省）等を踏まえて行った。

また、ここでいういじめと自死との関連性は、法的責任の前提とされる裁判規範としての相当因果関係とは、必ずしも一致しない。本再調査委員会の設置目的は上記の4点であり、「いじめた側」への法的責任の追及を含むものではないからである。いじめの事実が認定された場合に、そのいじめが当該生徒の自死に何らかの影響を与えたと言えるならば、関連性ありとして評価し、当該生徒の痛ましい自死を防ぐ手立てはなかったのか、再発防止のための取り組みはどうしていくのかといった議論につなげていくことが、本再調査委員会の責務である。

本再調査委員会の構成は、公立中学校教員としての勤務経験があり学校現場の状況に詳しい臨床教育学分野が専門の大学教員1名、スクールカウンセラー、そのスーパーバイザーとしての経験があり、児童生徒の心理に詳しく臨床心理学分野が専門の大学教員2名、児童

生徒の人権擁護の分野で活動し実績のある弁護士 2 名、計 5 名である。

本再調査委員会の開催は、令和元（2019）年 7 月 7 日の初回以降 18 回を重ねてきた。加えて、本再調査委員会による関係生徒 18 名、保護者 10 名、教職員 15 名、教育委員会関係者 3 名、計 46 名からの聴き取り調査については、相手方の都合と個別に調整を図りながら、委員が複数で担当し対応してきた。さらに、遺族からの聴き取り、面談等については、必要に応じて適宜行ってきた。

2 節 いじめ再調査委員会と遺族との関係

遺族との関係については、先の第三者委員会における遺族との関わりの経過、やり取りにおける課題や教訓等も踏まえ、信頼関係の形成を大切にしてきた。そのためには、遺族に寄り添う姿勢が重要であり、具体的には遺族の生活、願い、感情等を受けとめていく姿勢を持ち続けることである。本再調査委員会としては、遺族との関係について、次の点を大切にしてきた。

一つには、本再調査委員会としては、冒頭で述べたように、遺族に寄り添うことと、「公平」「公正」な視点からの調査とは矛盾しないということを共通認識にしていっていった。遺族からの陳述を受け、聴き取りを行うなかで、遺族が願い、求めていることと、本再調査委員会の設置目的として市長から受けた 4 点の諮問内容は矛盾するものではないことを共通認識としていった。これは、調査結果のすべてが、遺族の願いや求めていることに沿い、合致することを意味するものではなく、調査のプロセスが重要である。初期段階において、この点についても遺族と共通認識を持つことができた。

二つには、遺族から出された調査に関わる意見や要望等を丁寧に聴き、本再調査委員会としての主体的な検討を経て調査内容に反映させていった。具体的には、遺族からは、第三者委員会の調査報告において、いじめの事実が 4 点認定されたことを評価しつつ、その前後における部活動、学級での生徒や教職員の言動とも連動する問題として、一体的に捉え事実を明らかにしてほしいとの見解が述べられた。また、当該生徒が中学 1 年時に所属する部活動で起きた他の生徒に対するいじめ事案に関して、取り組みが不十分であったことが、中学 2 年時の当該生徒へのいじめにもつながっていったのではないかとの見解が述べられた。議論の結果、本再調査委員会としてこれらの点についても検証を行っていくこととした。

三つには、本再調査委員会としては、調査報告書作成の最終段階ではなく、調査の節々で代理人を通して遺族と連絡を取り、面談、意見交換を丁寧に行ってきた。その際に、最愛のわが子を突然失った遺族の深い悲しみ、辛さ、憤り等の気持ちを、まず受けとめていくことを大切にしてきた。当該生徒は、遺族から見た時に家庭ではどのような子どもであったのか、どのように成長しながら中学 2 年まで生活してきたのか、エピソードなどを聴きながら、本再調査委員会としても当該生徒の死を悼み、その願いに想いを重ねていった。

四つには、予防的観点からの提言を調査報告書に盛り込む点についても、遺族から要望が出された。それは、当該事案の調査を通して、いじめの発生を予防するにはどうしたらよい

のか。同様の痛ましい重大事態が発生しないように、初期対応をどのように行えばよいのかといった予防的観点からの取り組みの検討と提言の重要性に関してであった。この点についても、本再調査委員会の課題意識とも合致する指摘であり、遺族と共通認識を持つことができた。

3 節 第三者委員会の資料の整理及び再検討

本再調査委員会は、当該事案の再調査をする立場にある。先の第三者委員会が収集した資料が既に存在していることから、再調査の初期段階においては、これを整理する必要があった。概ね、以下の順序で、検討していった。なお、以下の順序で検討を進める過程においては、委員どうして意見交換をしながら進めた。

- ・遺族が提出した再調査を求める要望書の読み込み。
- ・先の第三者委員会が作成した報告書の読み込みと課題の抽出。課題を抽出する作業と同時に並行で、同報告書に記載の事実関係を時系列で整理した。
- ・先の第三者委員会が収集した資料（学校、教育委員会から提出された資料、生徒や教員からの聴き取り内容を記録した資料など）を読み、必要な情報を、上記で整理した時系列の中に反映させていった。
- ・遺族から提供された資料（SNS の写真、当該生徒が作成したノートやメモ、遺族が事実関係をまとめた書類など）を読み込み、検討課題をより具体化させていった。
- ・追加で学校、教育委員会から提出してもらうべき資料を挙げていき、それらの提出を求めた。
- ・そのうえで、改めて聴き取り調査を実施したい生徒名や教員名をピックアップしていった。

以上の検討過程において、先の第三者委員会の報告書について、既に収集された証拠資料から認定できる事実があるにもかかわらず、それが十分に報告書に反映されていない部分があったり、遺族が指摘するとおり調査が不十分な箇所が複数あることが判明した。

4 節 当該中学校における保護者説明会の開催

平成 28（2016）年 12 月 8 日に、当該生徒の自死という重大事態が発生した。そこから平成 30（2018）年 10 月 18 日に出された第三者委員会による調査報告改訂版を経て、令和元（2019）年 7 月 7 日に本再調査委員会が設置されるまでに、2 年 7 か月が経過していた。

生徒や保護者にとっても、当初の学校、教育委員会による調査、第三者委員会による調査に加えて、本再調査委員会の調査に協力を要請することは容易なことではない。それは、記憶の風化の進行と同時に、再度当時の状況を思い出させてしまうことで、生徒自身にトラウマの再体験をさせてしまうことが危惧されるからである。さらに、当該生徒と直接的な関わりのある生徒への聴き取り調査においては、連絡が取れなかったり、なかなか応じてもらえなかったり、責任の軽減、転嫁に類するような言及も想定され得るからである。

そこで、部活動や学級、学年等で関わりのある生徒への聴き取り調査に先立って、令和元(2019)年8月28日に、当時当該生徒が所属していた中学2年に在籍していた生徒の保護者、及び当該生徒が所属していた部活動の全学年の保護者を対象に、保護者説明会を開催し聴き取り調査への協力を依頼した。保護者説明会の案内(【添付資料参照】)の送付にあたっては、当該校、教育委員会の協力は不可欠であったが、事務局である子ども未来部子ども家庭室子ども政策課の尽力もあり、こうした連携はスムーズに行われた。なお、参加者は40名であった。

保護者説明会では、初めに本再調査委員会から経過報告と要請内容の説明と依頼を行った。その後、保護者からの意見や質問が多く出された。先の第三者委員会の調査が長くなり過ぎていたといった教育委員会の対応に対する意見、第三者委員会と本再調査委員会の関係についての質問、民生児童委員会、補導委員会といった地域の関係者への経過報告の依頼、本再調査委員会による聴き取り対象者への依頼の手順に関する質問、聴き取りの際の保護者同席についての質問、今でも傷ついている子どもの様子、子どもとSNSの関係に関する意見、調査結果の報告のあり方についての質問や意見などが率直に出された。様々な状況や課題の共有をしながら、保護者説明会の趣旨については、理解を得ることができた。

5節 生徒面談に関する保護者への依頼

生徒からの聴き取り調査(生徒面談)を実施するうえで、調査依頼状(【添付資料参照】)をその保護者あてに送付した。聴き取り調査を依頼する生徒は、依頼時点において未成年者であることから、その保護者からの理解を得ることが欠かせない。本再調査委員会の活動が再調査であることから、これをより丁寧かつ慎重に行う必要がある。このため、依頼状が、調査依頼対象の生徒の保護者のもとに郵送されたと思われるタイミングで、本再調査委員会の委員から、その保護者あてに電話をし、口頭でも調査協力を求めた。この調査協力を求める際には、情報提供者が誰かという点について秘匿すること(遺族に対しても、学校、教育委員会に対しても、秘匿すること)、報告書が公表される際には関係者のプライバシーは守られること、聴き取り調査の進め方の概要などを説明し、理解を求めた。なお、保護者から了承を得た上で、生徒本人とも直接電話で、これらを説明したこともあった。

このような経過を経て、聴き取り調査に応じていただけることになった方には、調査面談場所と時間の調整をしたうえで、聴き取り調査に臨んだ。なお、希望により保護者同席の場合もあった。

6節 生徒面談(生徒に対する聴き取り調査)の進め方

生徒面談の進め方は以下の通りであった。

面談は委員2人のペアで行うことを基本とした。弁護士委員が必ず1人は面談の場に入った。なお、面談を3名で行ったこともあった。

(1) 聴き取り調査前段階

聴き取り調査にあたっては、必ず事前に保護者から了承を得た。

(2) 聴き取りの準備

聴き取りに使用する部屋が少しでもリラックスできる雰囲気になるように、テーブルの上に、生徒が手に取れる距離に、ぬいぐるみなどをいくつか置いた。

(3) 聴き取り開始段階

最初に、聴き取りに応じた生徒に対し、自己紹介をした。

次に、聴き取りに応じた生徒に対し、「好きな音楽は何ですか？」とか「好きなアーティストは誰ですか？」などと質問し、生徒が答えた音楽を、その場で、iPad などのタブレットを用いて、YouTube などの動画を利用して流した。これにより、その音楽など【心の窓】：生徒の関心のあるものが形成するその生徒の心の内面の世界、それが生徒の心を象徴している可能性が高く、それを知ることによって生徒の心を知ることができる一方で、信頼関係を形成することが出来る）の話を通して、関係づくりをした。

そして、弁護士委員から、この面談で話してくれたことを元に報告書を作成するのだが、誰が証言してくれたかについては、学校の先生を含めて誰にも教えることはないこと、それは、たとえ遺族であっても教えないこと、だから知っていること、見聞きしたことをすべて教えてほしいと説明した。また、記録のために録音をとるが、この録音内容も、委員のみが共有するものであり、委員以外の第三者に開示することはないことも説明し、録音をすることについて同意を得るようにした。続いて、生徒に対して、「保護者が一緒の方が話しやすいですか、1人の方が話しやすいですか」と聞いて、その生徒の意向に従った。

(4) 聴き取りの内容

当該生徒との出会いから当該生徒が亡くなるまでについて、当該生徒のことで知っていることは全部教えてもらうことを基本とした。楽しかったこと、嬉しかったことなどのプラスの体験も併せて聴き取りをしていった。当該生徒からされて嫌だったこと、当該生徒に嫌がらせをしたこと、当該生徒が他の生徒から受けた嫌がらせで目撃したことや聞いたことがあることなども、率直に話してもらうようにした。特にいじめと思わなくとも、自分を含め誰かがからかったり、あだ名で呼んだり、ツッコミを入れたり、いじったりしたこと、その結果当該生徒が嫌な思いをした可能性について話してもらった。また当該生徒の気に入らなかったところ、腹の立ったところ、イライラさせられたところなどネガティブな意識について、また当該生徒がなぜ他の生徒から仲間外れになったり、無視されたりするのかについても正直な気持ちも聴くようにした。

また、聴き取りに応じた生徒自身の、当該校での交友関係、相関関係なども聴きとっていった。

(5) 聴き取りの終了

最後に、亡くなった当該生徒に対して、今、何を伝えたいかなどのメッセージを聴いた。その後に、「話し足りないことはないですか？」「私たちの方からばかり質問してきまし

たが、あなたの方からは質問はないですか？」と聴いた。そして、後で精神的に辛くなる可能性にも触れ、そういうことが起こったら、保護者に相談するように伝えた。さらに、最後に、「今日はどうやって来たのでしたか？」「このあと、どうやって帰るのですか？」と問いかけるようにした。

そして、面談に応じてくれたことへのお礼を述べ、面談を終えた。

7 節 教職員、教育委員会の関係者への聴き取りの進め方

当该校の教職員、教育委員会の関係者に対する聴き取り調査は、主として冬季休業の期間を活用して、年末から年始にかけて集中的に実施していった。具体的な依頼については、本再調査委員会で対象者を挙げ、事務局である子ども未来部子ども家庭室子ども政策課の尽力もあり、教育委員会との連携のもとにスムーズに行われた。個々の教職員に対して、1 時間 30 分程度をかけて、本再調査委員会の委員が複数で聴き取りにあたった。

先の第三者委員会の調査報告では、「学校対応の問題点」としては、「いじめに対する認識の甘さ」「学校を挙げての取り組みがなされなかったこと」「教員の過重な負担」の 3 点が指摘されている。

本再調査委員会としては、これらの指摘も受けとめながら、個々の教職員の課題だけではなく、教師集団としてのあり方、構造的な課題についても明らかにしたいと考え、聴き取りを進めていった。

一つには、なぜ、発生した問題の初期段階で、いじめとして認知して取り組んでいくセンサーが、教職員集団として形成されてこなかったのか。具体的には、中学 1 年時における他の生徒に対するいじめ問題への指導、支援にあたって、なぜ不十分な「謝罪の会」を 1 対集団で設定するに至ったのか。また、当該生徒に関わっては、平成 28 (2016) 年 12 月 1 日、自死の 1 週間前に他の生徒が、当該生徒がいじめられ追い詰められている状況を教師に告げ SOS を求めたにもかかわらず、管理職、保護者にも報告、相談がなされず、当該生徒自身に直接話を聴くこともなく、学年として様子を見ようという判断に至ってしまったのかについての検証である。

二つには、第三者委員会の報告では、教員の過重な負担について、「部活の指導にほぼ毎日非常なエネルギーを費やしていた状況」が挙げられているが、当該事案は部活動の場でもともと発生している。そうであれば、逆に部活動での教職員のセンサーが有効に働けば、問題状況に気づき指導、支援を初期段階で行うことも可能になると考えられる。なぜそれができなかったのか、部活動では、何が重視されていたのか。部活動のあり方についても検証していく必要があると考えた。

三つには、第三者委員会の調査報告では、当該生徒に関わるいじめ問題は、部活動の場で発生し、学級における人間関係にも波及していったことを窺うことができる。したがって、部活動における指導、支援と同時に、学級、学年における教職員の指導、支援のあり方が問われることになる。どのような教職員のチームが組織されていたのか、どのように機能して

いたのか。また、学校全体における問題事象、いじめ問題に対する指導、支援は、どのように行われていたのか。管理職、全体生徒指導担当、学年生徒指導担当、学年主任などは、どのように連携、協働し、その役割をチームとして果たしていたのか、聴き取りを通して検証していく必要があると考えた。

第2章 いじめの構造、捉え方

1節 思春期の人間関係と子ども理解

(1) 思春期の意識の変化

思春期の特徴として指摘されるものの一つに意識面の変化がある。この時期は「自我の目覚め」「第二の自我の誕生」ともいわれるように、自分に対する意識が強まり、自分自身を客観的に眺めたり自らの言動を振り返ったりできるようになる。一方、この時期、自分に対する意識とともに他者に対する意識（他者意識）も急激に高まるため、自分を振り返るときにも、必ず「他者（ここでいう「他者」は多くの場合は友だち）の目」を取り込み、その「他者の目」を通して自らを評価するという作業を行う。この他者の存在は、「比較対象」としても大きな意味を持つ。中学生という時期は、学業面や交友面、部活動等の課外活動においても、友人と自分を比べることが多い。さらに、人と比べたくなる時というのは、自信のなさや不安が大きくなっている時だけに、どうしても自分の欠点や弱点が大きく見え、自己評価を下げ自己嫌悪に陥ることも少なくない。

(2) 思春期の人間関係

近年、仲間に対する強い同調性と皮相的な関わりを特徴とし、スケープゴートとしてのいじめの温床ともなる「チャム・グループの肥大化」（保坂、2012）という現象が問題視されている。誰かとつながっていないと安心できない「つながり依存」（土井、2014）ともいわれる人間関係への執着も、この「チャム・グループの肥大化」した結果といえよう。

この関係の中では、友人と「同じであること＝同質性」が互いの安心感をもたらし、仲間やその仲間と過ごす空間は「心理的居場所」となる。しかし反面、それが過剰になると「同調圧力（ピア・プレッシャー）」を生むことにもなる。誰かとつながるために、いつも相手の顔色をうかがい、互いの出方を探りあわねばならない。身近な友だちには、「暗い人間だと思われたくない」「弱みを見せたくない」という思いから、本音は話せない。グループの結束力を高めるための同調圧力が働く結果、少しでも異質な存在を自分たちの内部に見つけて仲間外しという標的にするといういじめは少なくない。

(3) 中学生の「言葉」

①言語化は苦手

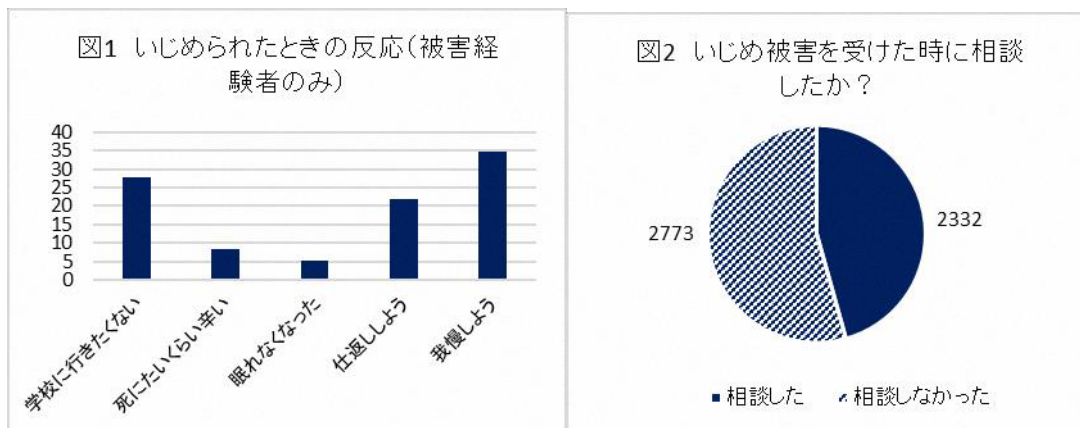
小学生までは、親が聞かなくても学校での出来事を自分から話していた子どもたちも、中学生くらいになると途端に口が重くなる。その背景にあるのは、成長過程の中で強まる「大人への反抗」や「へんに口出ししてほしくない」という心理であろう。友だちのことや先生

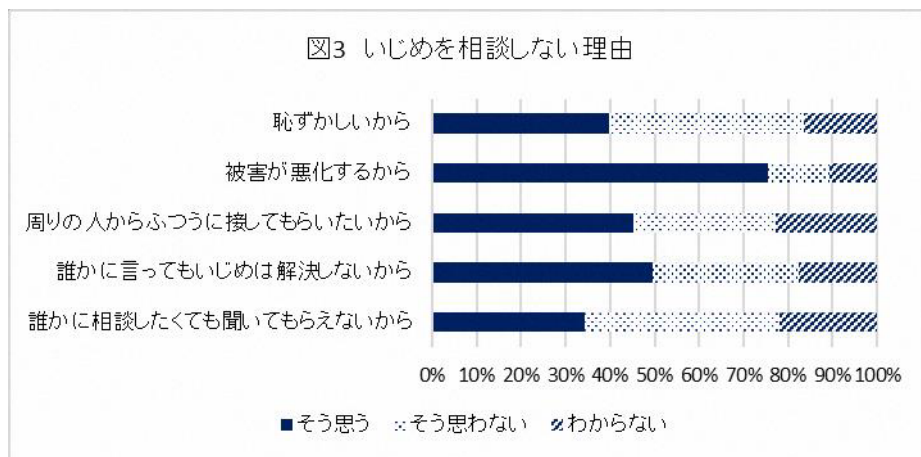
の噂話はするが、自分の内面（とくに、いじめや仲間外しに関わるような、友だち関係のネガティブな側面）については言語化しなくなることが多い。

②援助希求の難しさ

それだけでなく、容易に大人に SOS（援助希求）できなくなるのも思春期の特徴の一つである。それが通常の（よくある）悩みならまだ親や友だちに相談できるのであるが、いじめられていることを周りの大人に話すことは非常にハードルが高くなる。いじめられたときの対応として最も多いのが「我慢」である。仕返しをする力もないし、相談する勇気もない。そんな子どもたちが選ぶのが「嵐が過ぎるのを耐え忍ぶ」という方法である（図 1：いじめられたことがある小・中・高校生 5000 人の調査結果より；伊藤(2017)の再分析）。

一方、いじめ被害を受けた子どものうち、誰かに相談できたのは半数以下と少ない（図 2）。では、なぜ誰にも相談しないのだろうか。その理由（図 3）として最も多い 7 割以上の子どもたちが「被害が悪化するから」を選んだ。いじめを誰かに「チクる」ことによりいじめが倍になるという認識は珍しくない。とくに、親や教師に相談することで「いじめがばれ」、告げ口をした相手を恨むことでいじめがひどくなるという現象は少なくない。この“逆恨み”に対する恐怖が、子どもたちから相談する勇気を奪ってしまう。一方、「誰かに言ってもいじめは解決しない」「周りの人からふつうに接してもらいたい」「誰かに相談したくても聞いてもらえない」も、3～4 割の子どもが選択している。子どもの悩みに気づく、聴くだけでなく、「家でだけはふつうに接してほしい（同情や腫れものに触るような扱いをされたくない）」という微妙な心理を尊重しつつサポートすることが求められる。また、この選択肢には挙げていないが、「親に心配をかけたくないから」「親を悲しませたくないから」「親に騒がれるのは困る」などという思いから打ち明けられない子どももいる。いじめについての SOS は、非常に勇気がいることだとわかる。





③言葉によるコミュニケーションの特徴

通信手段が多様化していくにつれ、子どもたちどうしのコミュニケーション様式に変化がみられている。家庭に電話が1台しかなかった時代には、子どもたちどうしのコミュニケーションは直接対話（対面式のおしゃべり）が中心であった。しかし、一人1台、回線が開かれる（子どもも自分の携帯やスマホを持つ）ようになり、親の耳に届かない中での友だちとの会話が通常化しただけでなく、通話料のかからない SNS が広がる中で、会話スタイルも直接対話から、ツールを介した間接対話に移っていく。しかし、その LINE 上の通話においても、「既読スルー」や「即レス」と言われるように、届いたらすぐ読みすぐに返事を書くことが強要され、さまざまな軋轢を生んでいる。

さらに難しいのが、対話や電話のような直接のやり取りは、言語以外のメッセージを伴うのであまり誤解なく伝わるが、LINE やメール上の言葉（テキスト）には、非言語的メッセージが付加されないため、読み手のその時々的心情により多様に（多義的に）解釈される。憶測から深読みしすぎたり（とくに、相手のことが信頼できていない場合は、悪意にも読めるし、言葉の裏にあるトゲに過敏になる）、逆に、表面の言葉だけとらえてしまったり、多様なトラブルが起こっている。その背景には、現実とインターネット空間との混同という問題もある。SNS 上の会話をその場限りで消えてしまうものであるかのように思い、見知らぬ他人にまで拡散し得ることが想像できないケースや、画面を削除すれば、これまで発信してきた情報もすべて削除できると思い込む子どももいる（西野ら、2018）。

④言語化できないストレスの表現型

言語化できず、誰の理解も助けも得られないままのストレスは、行動化や身体化という表現の形をとることが多い。行動化とは、人や社会に攻撃性を向ける方法で、人を傷つける、いじめるなどの行動も、その一つである。その意味では、いじめという現象は「いじめられる側に問題がある」のではなく、いじめる側にストレスやフラストレーションなどの負の要因があることが多いのである。この行動化が自分に向かう時、それは自傷行為（リストカットや抜毛など）という形をとることがある（リストカットについては後述）。一方の身体化とは、心身症という「病気」という形での SOS である。中学生など思春期によくみられる

心身症には、過敏性腸症候群や円形脱毛症、過換気症候群などがある。病気の背景に心理的要因があるため、病気だけを治療しても、根本的なストレスや悩みが解除されない限り、症状の改善は難しいとされる。

（４）思春期と希死念慮

日本は「自殺大国」とも呼ばれた。その後の国家的対策により自殺率は低下したが、思春期の子どもが死に走る傾向には改善が見られない。

その一方で、自傷行為の増加、低年齢化にも歯止めがかからない。リストカットを代表とする自傷行為は、「死ぬ」ことを前提とした自死とは異なり、そこにあるのは「生きたいけれど、生きていくのは死ぬより辛い」という思いである。とはいえ、自殺と自傷は全くの別物ではなく、自殺を完遂するもののなかには、自傷経験のあるものの割合は高い。そういう意味では、自傷行為を「大人に対する脅し」や「狂言」ととらえるのは正しくない。

約 8,000 人の子どもたちを対象に、「生きる意欲」（「今を大切に生きていきたい」等 5 項目）と「抑うつ感」（「悲しい気持ちになることが多い」等 5 項目）を調べた結果からも（図 4・5）、「生きる意欲」得点は、小学生では高いが中学生で大きく低下し、男子はその後もうがり続ける。一方「抑うつ感」に目を向けると、小学生は低いが中学で上昇し、高校生もほぼ横ばいであることがわかった（伊藤、2018）。

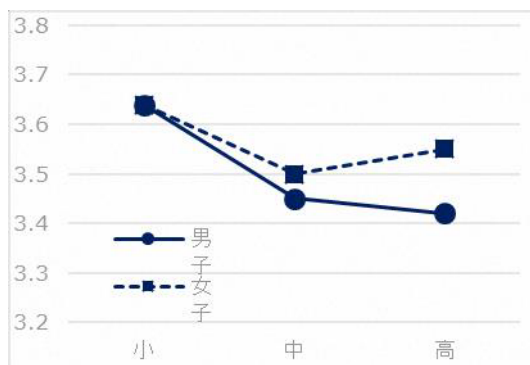


図 4 校種別「生きる意欲」得点

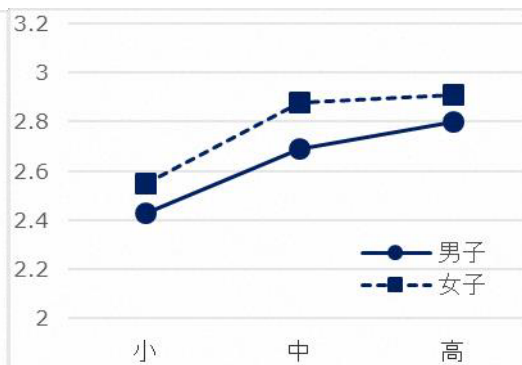


図 5 校種別「抑うつ感」得点

さらに、同じ対象に、死に関する項目も尋ねている。まず「死ぬことは怖いと思うか？」に対して「全く怖くない」「あまり怖くない」と回答した子どもの割合は、小学生は 12.7%と低い、中学生で 21.8%に上昇し、高校生も 18.2%と高い。また「死は身近にあると思うか？」に対して「とても身近」「だいたい身近」と回答した割合は、小学生は 61.9%、中学生は 78.4%、高校生では 84.4%となり、年齢とともに死はより身近なものとして意識されていくことがわかる。このように、中学、高校生という時期には、一時的に死に対する恐怖心が薄れ、死の世界に近づく（親和性を持つ）特徴を示すことがうかがえる。自殺の背景に、いじめや精神病理のように明確で直接的な原因が見つかることはある。しかし、10 代の頃には“死の不可逆性の理解が曖昧になる”（阪中、2015）と言われるように、生と死の垣根が一時的に低くなり、周りの目には衝動的、発作的に映る自傷や自死もあるように思う。

【文献】

- 伊藤美奈子 (2017) 「いじめる・いじめられる経験の背景要因に関する基礎的研究—自尊心に着目して—」 『教育心理学研究』 65、26-36.
- 伊藤美奈子 (2018) 「思春期・青年期の自己肯定感と死生観」 『心と社会』 49、94-98.
- 阪中順子 (2015) 『子どもの自殺予防ガイドブック』 金剛出版.
- 土井隆義 (2013) 「変容する仲間集団の光と影—いじめ問題を正しく理解するために—」 『こころの科学』 170、23-27.
- 西野泰代・原田恵理子・若本純子 (2018) 『情報モラル教育—知っておきたい子どものネットコミュニケーションとトラブル予防』 金子書房.
- 保坂 亨 (2012) 「発達論から見た高校生」 小野善郎・保坂亨編 『移行支援としての高校教育』 福村出版.
- 松本俊彦 (2016) 「総論：「死にたい」の理解と対応」 『こころの科学』 186、10-16.

2 節 いじめの構造

からかい、悪口から暴行に至るまで、いじめは人間関係のある子どもたちの間に頻繁に起こるものであり、最低限「いじめる側」、「いじめられる側」二人以上の関係の中で起こる。実際には、二人だけのいじめが進行することもあるが、いじめる側が集団であったり、集団になっていく過程でエスカレートしていくことが多い。いじめ防止対策推進法で児童等と規定されるのは、小・中・高校生、特別支援学校生なので、同じ学校であれば学級、部活動の中や集団登校班などの登下校時でも起こりうるし、学校外であれば、自宅、友人宅、塾、少年野球、スイミングなどのいわゆる習い事でも起こることが考えられる。特に学級は、子どもたちが集団で学び、遊ぶ学校生活の場であり、閉ざされた空間でもあるのでいじめが起きやすいといわれている。

ここでは、子どもたちの集団である教室の問題としていじめをとらえ、森田洋司らが調査を基に分析したいじめの四層構造モデル、子どもたちもよく用いるスクールカーストの考え方、また中井久夫の孤立化、無力化、透明化の過程を紹介して、いじめ集団の構造について理解を深めたい。

(1) いじめ集団の四層構造モデル

最近のいじめの特徴として、プロレスごっこのような偽装化、真面目、正義感、好成績などのいじめられる対象の広がり、無視の強要などでいじめに加担させられることなどがある。また、複数のリーダーとそれを取りまく不特定多数のいじめる側が集合化しエスカレートすることも多い。いじめる側の歯止めも効かないうえに、仲裁者が出にくいことも抑止力を弱めている。

また、エスカレートしやすいいじめの要因として、久保田(2013)は「異質」な者の排除、制裁することを“口実”としたもの、遊びや快楽を目的としたものがあるとしている。これらのいじめは、教師の目の届かないときに教室など子どもたちの集団で起こり、繰り返され、

次第にエスカレートしていくことが多い。

教室でのいじめ場面にはいじめられる児童生徒（被害者）といじめる児童生徒（加害者）が中心にいるわけであるが、それらを取り巻く周囲の子どもたちの存在がいじめの制止やエスカレートに大きな影響を与えていることを指摘して、図のような四層構造モデルが提唱された（森田ら、1994；森田、2010）。図にあるように、周囲の子どもたちはさらに二層に分かれる。加害者のすぐそばには、いじめをはやし立て面白がって見ている「観衆」があり、その外側には見て見ぬふりをしている「傍観者」がいるという。いじめはこうした四層構造が絡まり合いながら学級全体の生徒どうしの反応によって収束したりエスカレートしたりするのである。

「観衆」は自分で直接いじめていないが、面白がったりはやしたてることにより、いじめの火に油を注ぐことになる。観衆の中には、いじめる側に気に入られようとして、たまにいじめに加担することもあるが、何かのきっかけでいじめられる側になることもある。

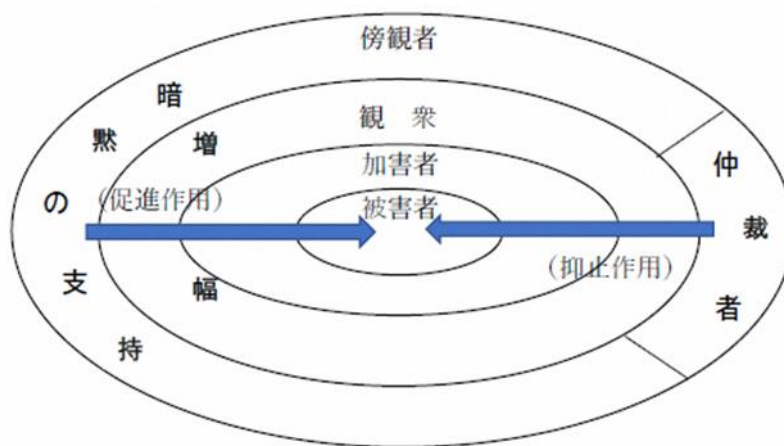


図1 いじめ集団の四層構造モデル
（森田、2010『いじめとは何か』）

これに対して、「傍観者」はいじめが起きていることを教室内にいてわかっていながら、気づかないふりをしている子どもたちである。彼らの多くは、ターゲットが自分になってしまふことを恐れて、何もなかったかのように振る舞うことが多い。そういう行動、態度はいじめる側に対する服従の表明になり、暗黙の支持をしていることになる。ただ、そういう立場の子どもたちもいじめる側に目をつけられると、いじめられる側になることもある。例外として、傍観者の層から仲裁者が出てくることがある（図1の右側）。仲裁者とはいじめを見て、「かわいそうじゃない。止めなさいよ」等といじめる側を直接制止する子どもたちである。このような子どもたちが多ければ、教室内の自浄作用でいじめが抑止されて安心できる教室になる。だが、実際は、いじめる側と仲裁者の力関係があり、仲裁者自身が新たなターゲットにされる危険性もあるので、仲裁をする子どもは減っているのが現状である。

(2) スクールカースト

子どもたちがよく使う「スクールカースト」とは森口(2007)が提唱した、学級内地位を示す言葉である。言葉自体がインドのカースト制を思い起させることもあるし、実際は流動的でもあるので、この言葉を使うことに抵抗がある教員も多いが、子どもたちは自分自身の学級内地位を直感的に理解し表現しやすいこともあり、よく使われるようになってきた。上、中、下とかその中をもっと細分化して上、下、中の上、下、下など階層のようなイメージで使われる言葉である。その地位で学校生活の楽しさが変わることから、このスクールカーストを気にして、多くの子どもたちは少しでも学級内地位をあげようとするし、下位の子どもたちが頑張ってアピールして失敗すると、気の合う少ない友だちと、目立たないようにその年を過ごすことになる。

スクールカーストとは、①同調力、②自己主張力、③共感力という三つのコミュニケーション力の高いー低い組み合わせによって、学級内地位の上位ー下位を判断する方法である。三つとも高い児童生徒を“スーパーリーダー型”、自己主張力と同調力は高いが共感力の

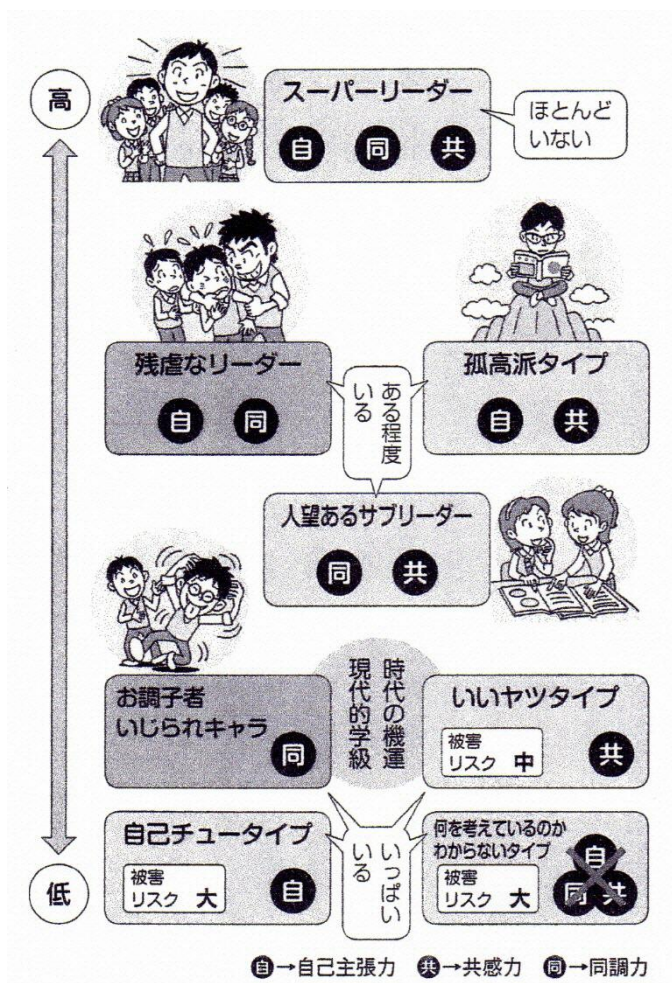


図2 コミュニケーション能力8タイプと階層
(堀、2015『スクールカーストの正体』)

低い、“残虐なリーダー型”（いじめ首謀者候補）、同調力と共感力は高いが、自己主張の低い“人望あるサブリーダー型”、同調力は高いが共感性も自己主張も低い“お調子者タイプ”（いじられキャラ、いじめ同調者候補）、自己主張力と共感性が高く、同調力の低い“孤高派タイプ”、自己主張力は高いが、共感力と同調力が低い“自己チュータイプ”（いじめ被害リスク大）、共感力は高いが、自己主張力と同調力の低い“いいやつタイプ”（いじめ被害リスク中）、同調力も共感力も自己主張力も低い“何を考えているかわからないタイプ”（いじめ被害リスク大）の8つに分類できる（図2）。

教師の見えるところでのいじめは、“自己チュータイプ”が他人にいらぬことを言っ嫌われたりとか、“お調子者タイプ”がからかったり、いじられたりしてふざけているのがエスカレートしたりということが多くであろう。教師の見えないところで、他の児童生徒の悪口を言ったり、その児童生徒を無視や仲間はずれにするなどのいじめは把握されにくいものである。「無視や仲間はずれ」は、『いじめの国際比較研究』（森田、2001）でも日本の女子では「悪口・からかい」について2番目に多い手口であり、イギリス、オランダ、ノルウェーが35%～52%なのに対して日本は68%であり、日本の女子に多いいじめの手口といえる。

学級でも部活動でも、“残酷なリーダー”型の子が複数いて、その集団を仕切っているような場合、いじめの対象が次々変わるようなことも起こってしまう。また、いじめる側のグループ内においても、何かのきっかけでいじめられる側になり、下位グループに突き落とされることもある。

（3）孤立化、無力化、透明化

中井（1997）によると、いじめの進行過程や心理変化には「孤立化・無力化・透明化」の3段階があるといわれる。

第一に、「孤立化」の段階では、いじめの標的が特定化され、いじめる側からPR作戦が展開される。どうでもいいような後付けされた理由を周りに広め「いじめられるのは、いじめられるだけの理由がある」という空気を蔓延させる。周囲の子は、自分がターゲットにならなかったことにホッとターゲットから距離を置くようになる。このPR作戦が、教師にも及び、うっかり「あいつにもそういうところがあるなあ」と言ったり、黙認することがあれば、いじめる側は承認を得られた形でますます勢いづいてくる。そうなると、いじめられた方は自分に非があると思ひ込み「警戒的超覚醒状態」に陥り、心身の不調をきたすことになる。

第二に、ここで、いじめられる側が反撃すれば、いじめる側は激しい暴力をふるったり、言いがかりをつけてさらに懲罰を加える。「自分たちは何でもお見通しだ」と誇示し、いじめられる側に「無力化」を植え付ける。大人に助けを求めることに対しては、とくに大きな懲罰が与えられることも重なり、いじめられている子どもたちのサインが周りの大人に受け取られることは「太平洋の真ん中の漂流者の信号がキャッチされる」よりも困難である。

第三に、やがていじめが常態化し、周りの人にも見えなくなり、「透明化」の段階に入る。いじめられている子ども自身にも、いじている相手との対人関係が内容ある唯一のもの

(リアルな関係)として支配され、感情的にも相手に隷属していくことになる。いじめられているものは孤立無援となり、いじめ関係が永遠に続くように思えてくる。そのうえに、いじめ側が要求する無理難題に頑張って答えても軽いものとして扱われることで、自己の無価値化が極限に達する。いじめ側の気まぐれでいじめられない日があるとそれを「恩恵」と思うようになり、大人の前では、こわばりつつも、いじめの相手と遊んで見せたり、別のいじめに加わることもある。心配した家族の問いかけにも暴君的に振舞うこともある一方で、家族の前では「いい子」であり続けようとすることも多い。その最後の誇りが失われそうになったときに行われるのが自殺である。この 3 段階は、いじめにより人間性を奪われ相手に隷属させられていくプロセスである。

上記 3 つの考え方は、学級や部活動など児童生徒集団内の現象を主に取り上げたものであるが、担任や顧問をはじめとする教職員の指導、児童生徒との相互作用なども、これらの現象に大きな影響を与えていることも忘れてはならない。

【文献】

久保田真功 (2013) 「なぜいじめはエスカレートするのか？」『教育社会学研究』92、107-127.

中井久夫 (1997) 「いじめの政治学」『アリアドネからの糸』みすず書房、2-23.

堀 裕嗣 (2015) 『スクールカーストの正体：キレイゴト抜きのいじめ対応』小学館.

森口 朗 (2007) 『いじめの構造』新潮社.

森田洋司・清永賢二 (1994) 『新訂版 いじめ—教室の病—』金子書房.

森田洋司 (2010) 『いじめとは何か』中公新書.

森田洋司監修 (2001) 『いじめの国際比較研究』金子書房.

3 節 いじめの事実認定のプロセス

(1) いじめの定義

いじめの定義については、いじめ防止対策推進法第 2 条において、「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。）であって、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」と定められている。本再調査委員会は本報告書冒頭で記したように、「いじめ防止対策推進法（平成 25 年法律第 71 号）第 28 条第 1 項」に掲げる「重大事態」に該当する事案が発生したことに伴い、同法第 30 条第 2 項の調査を実施するため発足したものであることから、本法律が定める本章冒頭に記したいじめの定義を、いじめ行為の有無の判断基準の中心とした。

本定義によれば、いじめ行為の担い手である「一定の人的関係のある者」が、当該行為の対象者である受け手に対して、「心身に苦痛を感じるような」何らかの「心理的あるいは物理的な影響を与える行為」が行われていれば、当該行為をいじめであると認定できる。この

ことはすなわち、いじめた側がいじめられた側に対して当該行為を行った理由や背景要因は問わないということであり、仮にいじめられた側が最初に相手に対して何らかの否定的な行為を行っており、その行為に対する報復としていじめた側の行為が行われた場合のような、ともすると「けんか両成敗」という原則に基づいて、一般に「いじめ」とは捉えられないような事案についても、いじめられた側が何かしらの心身の苦痛を受けていたなら、当該行為はいじめと認定すべきということである。

ところが本定義は、いじめの定義としては指し示す行為の範囲が広すぎて、現実的な運用が難しいという認識のズレが多く、学校の教職員の間で生まれ、その結果、いじめの認知が個々の教職員の主観と経験に基づいて行われてしまうという現実を作り出してしまった。しかしながら、そもそもいじめ行為は、子どもたちの中で秘密裏に行われていることが多く、教職員がいじめに気づいた時には、すでにいじめは深く浸透してしまっているという段階に至っていることすら少なくないのである。だからこそ、周囲の大人は、いじめられている側の子どもが発する些細な SOS サインを見逃すことなく、速やかにいじめを認知し、いじめられている子どもを保護するという態度が必要なのである。

実際に、いじめ定義の解釈や運用に関する問題に対して文部科学省は、「いじめ防止対策推進法に規定するいじめの定義を正確に解釈して認知を行えば、社会通念上のいじめとは乖離した行為『ごく初期段階のいじめ』『好意から行ったが意図せず相手を傷つけた場合』等もいじめとして認知することとなる。法の定義は、ほんの些細な行為が、予期せぬ方向に推移し、自死等の重大な事態に至ってしまうことがあるという事実を教訓として学び取り規定している。よって、初期段階のいじめであっても学校が組織として把握し（いじめの認知）、見守り、必要に応じて指導し、解決につなげることが重要である」との見解を示している（文部科学省、2013）。

また、上述した「けんか」と捉えられるような行為についても、「国の基本方針において、『けんか』はいじめとして扱わない旨の記述が存在するが、これは、社会通念上の『けんか』を全ていじめから除外するものではない。法に規定されたいじめの定義に照らすと、一般に『けんか』と捉えられる行為（一定の人的関係のある児童生徒間でなされるもの）は、なんらかの心身の苦痛を生じさせるものが多く、それらは法に基づきいじめと認知される。いじめと認知することを要しない『けんか』は、極めて限定的である」との見解を示している（文部科学省、2013）。

（２）いじめを認定するに当たっての解釈指針

本再調査委員会は、いじめの認定をするにあたっては、次のとおりの解釈指針で臨んでいる。

- ① 本定義における「一定の人的関係」とは、学校の内外を問わず、同じ学校、学級や部活動の児童生徒や、塾やスポーツクラブ等当該児童生徒が関わっている仲間や集団（グループ）など、当該児童生徒と何らかの人的関係を指す。
- ② 「物理的な影響」とは、身体的な影響のほか、金品をたかられたり、隠されたり、

嫌なことを無理矢理させられたりすることなどを意味する。けんかやふざけ合いであっても、見えない所で被害が発生している場合もあるため、背景にある事情の調査を行い、児童生徒の感じる被害性に着目し、いじめに該当するか否かを判断するものとする。

他方で、「心理的な影響」を与えていたかどうかの認定は簡単ではない。いじめを受けた側は、報復を恐れるなどの理由により「いじめられている」「つらい」と訴えないことも多く、心理的な苦痛を受けていたということの特定が難しいといういじめを評価する上での課題がある。この点、個々の行為が「いじめ」に当たるか否かの判断は、表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立つて行うこと、この際、いじめには、多様な態様があることに鑑み、法の対象となるいじめに該当するか否かを判断するに当たり、＜心身の苦痛を感じているもの＞との要件が限定して解釈されることのないよう努めることが必要である。

たとえばいじめられていても、本人がそれを否定する場合が多々あることを踏まえ、当該児童生徒の表情や様子をきめ細かく観察するなどして確認する必要がある。ただし、このことは、いじめられた児童生徒の主観を確認する際に、行為の起こったときのいじめられた児童生徒本人や周囲の状況等を客観的に確認することを排除するものではない。

本再調査委員会は、「心理的・物理的な影響を与える行為」を受けていたかどうかは、関係生徒からの聴き取りから得た事実関係から、行為の起こったときの児童生徒本人や周囲の状況等を客観的に俯瞰した上で、一般的規範的にみて、心理的・物理的な影響を受けていると評価できるか否かという視点で認定にあたった。

- ③ 本人が「心身の苦痛」を感じていたかどうかについても、同様に、関係生徒からの聴き取りから得た事実関係から、行為の起こったときの児童生徒本人や周囲の状況等を客観視した上で、一般的規範的にみて、本人が心身の苦痛を感じているといえるか否かという視点で認定にあたった。
- ④ なお、上記②及び③にある、「一般的規範的にみて」という観点については、中井（1997）の指摘（上記2節）や、いじめの4層構造の指摘（上記2節）や、スクールカーストの視点（上記2節）を参考に判断している。たとえば、中井の指摘によれば、いじめには段階があり、第一段階である「孤立化」から、第二段階である「無力化」を経て、第三段階である「透明化」に行き着くと説明している。この「無力化」や「透明化」の段階にまで進んだいじめを受けた者は、いじめ初期段階の単純なからかいやちょっかいと比べて、深刻な問題を抱えることになることが想定される。この中井のいじめの3段階説を引用すれば、いじめが孤立化の段階を迎えていたり、透明化の段階にまで進んでいる場合は、心身の苦痛は大きく、自死への影響も強いといえることができる。

(3) 「加害者」「被害者」概念を用いていないこと

また、上述のいじめ定義の適切な理解と解釈に加えて、本再調査委員会では、いじめを個人の問題も背景にありつつも、集団が病理化する構造的な問題に起因する集団事象として捉える視点を重要視し、そうした観点から、本報告書では、「いじめっ子」や「いじめられっ子」、あるいは「加害者」や「被害者」という記載の代わりに、「いじめた側」と「いじめられた側」と記載することとした。もちろんいじめたことによる個人の責任は存在するが、いじめていた側の生徒も、いじめの構造の中でのその役割を演じていた部分があるという見解からである。

(4) 事実認定手法について

① はじめに

本再調査委員会は、当該生徒を巡る事実関係を調査し、その調査結果に基づき、「いじめ」にあたるか否かを検討することを第一の使命としている。この点、いじめ防止対策推進法の「いじめ」に関する文言の解釈指針については、既述のとおりである。

本再調査委員会は、調査の過程で、適宜、当該学校や教育委員会から必要な資料提供を受け、当該生徒に関わった教諭や当該生徒と同級生だった元生徒、当該生徒の遺族から聴き取りを実施していったが、これら調査過程において得られた情報から、どのようにして事実を確定していくのか、「いじめ」の認定にあたってどのような判断構造を採用したのかなどをここで明らかにしておきたい。

② 事実の確定のための手法について

本報告書では、次の第3章「再調査委員会による事実認定」において“事実の確定”を行っているが、どのような手法を用いて“事実の確定”を行ったのかを明らかにしておく。

ア. 調査の初期段階

客観的資料から認められる事実や関係者間で争いがないと考えられる事実を抽出し、これらを時系列に並べた。これにより調査が必要と考えられる部分を把握した。他方で、第三者委員会がその報告書において明らかにしている事実経過も整理し、第三者委員会の事実認定の中で根拠が弱そうな部分や調査が足りないと考えられる部分を把握した。

さらに、本件の最大の利害関係者となる当該生徒の遺族から聴き取りを実施し、遺族の方で調査してもらいたいと考えている要望についても把握した。もちろん、この要望をうかがう中で、本再調査委員会から、遺族に対しては、事実認定は本再調査委員会が独立性をもって行うものであり、遺族が主張する事実について証拠上認定できない場合があることを説明し了承してもらった。

これらを把握することにより、本再調査委員会は、調査対象となる事項を抽出し、聴き取り調査対象者をピックアップしていった。

なお、本件が、「いじめ」の調査を目的とするところから、調査対象となる事項

は、広範囲に及ぶ。当該生徒が当該学校でどのように過ごしていたか、当該生徒の交友関係、当該生徒が学校生活で嫌な思いをしたのではないかと考えられる事実関係はもちろんのこと、当該生徒の過ごした学級や部活動での人間関係（誰と誰は仲が良く、誰と誰が疎遠か、誰が学級内で発言力が強かったか、誰がリーダータイプか、誰が場を盛り上げるキャラクターだったか、誰が学級内でおとなしかったか、クラスメイト一人ひとりの性格など）、そのような生徒間の人間関係の中で、学校の教諭はどのように関わり、どのような役割を果たしていたか（この役割に関しては、その教諭が意図していた役割と、結果的にどのような役割を担うことになったかを分けて把握する必要がある）、職員会議（学年打ち合わせ）レベルでは、教師間でどのような情報共有が行われ、どのような対応をすることになっていたのか、教師は「いじめ」についてどのような認識なのか、どのような生徒間トラブルが「いじめ」と認知されるに至ると考えているのか等の教師の意識などである。

また、学校は子どもにとっては重要な居場所である一方で、学校には登校してしめるべきであるという社会的風潮があることなどを考えると、学校というのは、子どもたちにとって心身の負担を感じやすい構造を内包していると言える。このような構造的問題があるので、調査過程においては、当該生徒にとって少しでも負担に感じたのではないかとさえそのような事実関係については、広くすくいあげるといふ姿勢で聴き取り調査にあたった。

イ．調査過程

(a) 第三者委員会による元生徒からの聴取録の検討

本再調査委員会は、再調査をする立場にあるため、第三者委員会が既に聴き取りした聴取録が資料として残されていた。このため、本再調査委員会は、これら資料を丹念に読み込んだ。もっとも、第三者委員会は、当該生徒がいじめられたと言えるような事実の聴き取りにのみ目を向けていたと言って過言ではない。このため、当該生徒に心身の苦痛を及ぼすものであるか否かの検討をするには情報不足であった。また、第三者委員会の聴き取りは、聴取者自身が、自身の経験や意見を語ったうえで元生徒に対し質問をするということがあり、これでは、誘導質問と変わりなく、そこで得られた供述内容は基本的に信用性に疑義をもたざるを得なかった。

(b) 元生徒からの聴き取り

当該生徒が亡くなった当時の同級生は、すでに当該学校を卒業している。本事案の事実を調査するためには、元生徒の聴き取り調査への協力が欠かせない。他方で、何度も聴き取り調査の場に呼ぶわけにもいかない。第三者委員会による聴き取りを受けており、本再調査委員会からの聴き取りにうんざりしたり、傷つきを抱えているような元生徒もいた。このため、元生徒からの聴き取り調査では、「あなたが知っていることは全部教えてほしい」という姿勢を全面的に押し出して質問するとともに、調査にあたる委員は、不当な誘導にならないように、オープンクエスチ

ョンを心掛け、元生徒の記憶があいまいなときは、たとえば、「中2のときに・・・という（学校の）イベントがあったと思うけど、そのときのことを教えて」というように、客観的に認められる事実を提示して、記憶喚起に努め、そのような質問をしたあとはすぐにオープンクエスチョンをするようにした。

(c) 当該生徒と関わりのある教諭からの聴き取り

本再調査委員会は当該学校の対応についても調査する必要がある。このため、まずは生徒間であった出来事を確定させることが必要である。したがって、元生徒からの聴き取りを先行させ、ある程度事実関係について心証が得られたあとに、教諭からの聴き取りを実施した。聴き取りの際の留意点としては、上記(b)と同様に、基本的にオープンクエスチョンを心がけたが、誘導的質問をしても供述の信用性に影響を及ぼさないとされる事項（例えば、事実認定上争いのなさそうな事項や、教員から強い言い分がなされそうな事項）に関しては、クローズドクエスチョンを用いることもあった。

(d) 得られた供述の信用性の吟味について

客観的資料との整合性、供述内容の具体性や、知らないことや分からないことについて「知らない」「分からない」と明確に回答していたか否か、当該生徒との利害関係の有無、程度、第三者的立場にある元生徒の供述内容との整合性などを総合的に考慮して、供述内容の信用性を吟味した。なお、自分に不利なはずの内容を自ら供述した場合は、基本的には、それ自体信用性があるものとして取り扱った。

ウ．事実の確定作業

上記のようにして供述の信用性の吟味を経た後、信用できる供述内容をピックアップしていった。その上で、調査の初期段階において時系列に並べておいた事実関係に、その供述内容を肉付けする形で、事実を確定していった。

③ 「いじめ」の評価認定手法について

本報告書では、第4章「いじめの認定」において、第3章で確定された事実を基に、「いじめ」の評価認定を行っている。この評価認定において、本再調査委員会がどのような思考方法を採用したかを明らかにしておく。

本再調査委員会は、当該生徒を巡る人的関係（必要に応じ、当該生徒と遠い関係にあった生徒の交友関係をも含む）を広く調査している。これを調査することで、当該生徒の学級や部活動内での立ち位置が自ずから見えてくる。また、当該生徒のみならずその他の生徒についても、その立ち位置が見えてくるし、当該生徒とその他の生徒との関係性も個別に見えてくる。これは、スクールカーストの概念を意識した調査手法である。このような学級内でのそれぞれの立ち位置等を見定めれば、当該生徒が、誰との関係で心理的負担を感じやすいかということが見えてくる。また、当該生徒の周囲にいたある特定の生徒が、当該生徒に対する関わり方を変えたとすれば、それぞれの生徒の立ち位置や交友関係の変化を押さええていけば、自ずとその関わり方の変

化の意味についても、合理的推論が可能となる。さらに、その立ち位置というのは、流動的であることにも注意をした。

このような生徒間の関係性をつぶさに理解すれば、当該生徒に対し「ある行為」が行われた場合に、その行為が、当該生徒に心身の苦痛を及ぼすことになったか否か、心身の苦痛の程度はどのくらいか等の規範的判断が行いやすくなる。たとえ、当該生徒から直接その時の心情が聞けなかったとしても（本件は、自死事案であるからそもそも不可能であるが）、たとえ、その行為をした人物から直接聴き取りができなかったとしても、この判断は可能である。

また、生徒間の関係性をつぶさに把握しておけば、当該生徒に対して“いじめる側”が誰で、“観衆”が誰で、“傍観者”が誰であるということも容易に把握できる。いじめの4層構造が成立していると言えるような状況であれば、当該生徒は“孤立”していた、あるいは、“無力化”していたなどと認定しやすくなる。このような認定がなされれば、当該生徒に強い精神的苦痛が及ぼされたと考えることができ、“いじめと自死との関連性”判断にも影響を及ぼすことになる。

なお、同じ行為であっても、それをされる人の違いによって、被害的に受けとめる者もいれば、そのように受けとめない者もいるが、この違いは、その行為をした人と、それをされた人との関係性の違いによって生じるのが通常である。本再調査委員会は、委員の個人的な経験則を基に、心身の苦痛を感じるか否かという認定手法は一切採用していない。生徒間の関係性（それは、生徒からの聴き取り調査の際に、各生徒が語る生徒間の関係性に関する主観的評価から把握できる）をつぶさに見ることで、委員の主観や個人的経験則を排したうえで、いじめの評価認定をといった。

本再調査委員会は、以上のように、生徒間の関係性をつぶさに把握することを中心にして、据えて、「いじめ」の要件に該当するか否かを評価認定するという手法を用いている。

④ いじめと自死との関連性の認定手法について

本報告書は、第5章「いじめと自死との関連性」において、第4章において「いじめ」と認定した事実と、当該生徒の自死との関連性を検討している。本再調査委員会の使命は、「いじめ」が「自死」に対し、一定の影響を及ぼしたと言えるか否かという意味での「関連性」の有無を明らかにするところにある。この意味で、法的責任を追及するうえでの因果関係とは異なっている。

そして、この「関連性」は、生徒間の関係性を基礎にして、森田洋司らのいじめの4層構造や中井久夫によるいじめの3段階説等の各知見を踏まえて、当該生徒が精神的苦痛を感じ、どのようにそれを蓄積していったか、どのような事実から、孤立感や無力感等を覚えていったと言えるか等について、教育学的、及び医学的ないし心理学的観点をも踏まえ考証を加える作業である。

第3章 再調査委員会による事実認定

<省略>

第4章 いじめの認定

1節 はじめに

いじめの定義は、いじめ防止対策推進法第2条第1項に定める「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。）であって、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」である。以下、この定義に則り、上述の解釈指針及び第2章で述べた考え方のもと、「いじめ」の認定を行う。

2節 いじめの認定

(1) 当該生徒に対する「いじめ」が行われるまで

当該生徒は、部活動が同じである、C、B、I、J及びAから、中2の9月までの間に、悪感情を持たれるようになっていた。

たとえば、当該生徒は、中1の3学期、Aが部活動の試合に出られるメンバーに選出され自慢してきたことに気分を害し、A抜きで中学から当該部活動を始めた者だけのグループLINEを作ったり、中2の1学期や夏休み中に、F、G及びAに同調して、Cに関して「調子に乗るなよ」という陰口を言ったり、Cに対して面と向かって「ずっと試合に出られているからって調子に乗るなよ」と非難したりしていた。また、当該生徒は、I及びJに聞こえるようにして、部活動中に、「下手くそやな」「そんなんやから試合に出られへんねん」と発言したりしていた。これら当該生徒の言動が、同じ部活動の部員であるC、B、I、J及びAらの反感を買っていた。

そして、中2の夏休み終わりころには、部活動内で強い立場にあったG及びAが、当該生徒が試合に出られるメンバーに入っていることに関して、当該生徒の陰口を言うようになり、9月上旬ころには、Gが、当該生徒が対外公式試合に出られたことに強く不満を抱くようになった。

他方で、B及びCは、中2のとき、当該生徒と同じ学級であったが、中2の9月には、Cが、学級内で強い立場にあったDに対し、「当該生徒のことが好きではない」「話しかけても反応してくれない」という陰口を言い、D及びその親しい友人であるKが、当該生徒と距離を置くように働きかけていた。

当該生徒は、9月末ころから、学級において、後述のとおり、相手にされないという「いじめ」を受けるようになるが、部活動では、強い立場にあるGが、上記のとおり、当該生

徒に対する不満を述べ始めることによって、また、学級では、同じく強い立場にあるDが、当該生徒を相手にしない態度を明らかにすることによって、当該生徒に対し悪感情を有している上記の他の生徒らが、当該生徒を“いじめてもかまわない”という意識を有するようになったのである。このような素地が、学級と部活動の場において、遅くとも、中2の9月の終わりころには出来上がっていた。

(2) 当該生徒に対する「いじめ」

当該生徒に対して、中2の9月末ころ～10月初めころから、学級でも部活動でも「いじめ」が行われるようになる。本再調査委員会が、「いじめ」と認定した事実は以下のとおりである。本再調査委員会が認定した「いじめ」の件数は、合計 25 件である。

① 9月末ころから 11月末ころまでの間に部活外で行われた「いじめ」(7件)

ア. クラスメイトであるD、K及びCのグループによる当該生徒を相手にしないという「いじめ」(無視する、反応しない、適当にあしらう、近寄ってきて離れるなどの「いじめ」)。この「いじめ」は、9月末ころないし10月はじめころから当該生徒の自死まで続いた。

イ. クラスメイトであるBによる当該生徒を相手にしないという「いじめ」。この「いじめ」は、10月上旬ころから当該生徒の自死まで続いた。

ウ. D、K及びCのグループによる当該生徒を置いてけぼりにするという「いじめ」(学校行事で展示品を見て回るときに、後ろをついてくる当該生徒にわざと話しかけずに、先に行ってしまう行為)(10月末ころ)。

エ. なお、10月末ころには、D、K、C、G、F、A、J、I及びBらの間で、当該生徒が、学級では、孤立している状態にあること、部活動でも、いじめのターゲットになっていることが情報共有されている。この情報共有は、部活動と学級とを相互に越えてなされたものであり、当該生徒に対する「いじめ」をエスカレートさせることになった。

オ. D、K及びCのグループによる当該生徒を「ストーカー」などと呼んで陰口をいう「いじめ」。これは、11月はじめから当該生徒が自死するまで続いており、11月下旬ころには、当該生徒の耳に入っていた。

カ. D、K及びCのグループ並びにJ及びIによる、当該生徒を孤立させるという「いじめ」(2件)。この「いじめ」は、11月半ばころから当該生徒が自死するまで続いた。この「いじめ」は、上記ア、ウ及びオで認定した「いじめ」の一環であるが、当該生徒とはクラスメイトではないJ及びIが(ただし、JとIは部活動は当該生徒と同じである)、部活動外においても、当該生徒をいじめるようになっていることが重要である。それまでは、部活外においては、基本的に、D、K及びCのグループによる「いじめ」にとどまっていたのが、それ以外のクラスメイトでない生徒が、部活動外においても当該生徒をいじめるようになっているのである。

キ. D、K及びCのグループによる当該生徒をクリスマスパーティーに呼ばないとい

う「いじめ」(11月末ころないし12月はじめころ)。

②10月はじめころから11月末ころまでの部活動での「いじめ」(9件)について

ア. Gが公式試合中に当該生徒を非難するという「いじめ」(10月1日、2日)。

Gは、公式の試合中に、当該生徒と交代させられたことに不満を抱き、「どうして、当該生徒と代わらなければならないの！」などと不満を言い、当該生徒のプレイを非難したのだった。

イ. 「いじめ」の宣言(10月はじめころ)

Gは、10月1日、2日の公式試合が行われたころ、当該生徒がいないところで、他の部員に対し、「当該生徒なんて、いつでもつぶせる」と発言していた。Gは、当該生徒が試合に出られていることが気に入らなかったのであった。この発言を聞いた他の部員は、その発言の意味を、“当該生徒を独りぼっちにさせ、仲間外れにする”ことだと理解したのであり、上記発言は、事実上、部内で当該生徒をいじめることの“宣言”となった。この“宣言”により、部員であるG、F、C、B、J、I及びAの間で、“部内で当該生徒を仲間外れにしよう”との黙示の合意形成(暗黙の了解)がなされたと言える。

ウ. 「いじめ」の正当化(当該生徒が部活動を欠席したこと(10月10日))。

当該生徒は、Aとともに、部活動の練習試合を欠席した。当該生徒は、この日の前日に、顧問のi教諭に対し、Aとともに「明日、休みたいです」と伝えていたが、他の部員らは、当該生徒が部活動をさぼったと受けとめた。この日の部活動のミーティングでは(顧問2名が立ち会っている)、当該生徒が部活動の練習試合を無断欠席したことについて不満が述べられ、G及びA(なお、Aは、この日の夕方には部活動に現れていた)が「当該生徒は、ほかのみんなの悪口も言っていた」などと述べることによって、他の部員の当該生徒に対する悪感情が煽られるなどした。当該生徒がこの日に部活動を欠席したことは、Gをはじめとして、F、C、B、J、I及びAに、当該生徒をいじめる(=当該生徒に“罰”を与える)、いわば“正当理由”を提供することになったのであった。

エ. Cの当該生徒に対する言動(10月11日)

Cは、上記のとおり当該生徒が部活動を欠席した翌日、当該生徒に対し、「休んだことをどう思っているの？」と問い詰めた。当該生徒は、これに対し「どんまいやな」と一言述べた。本再調査委員会は、Cのこの日の言動を「いじめ」と認定するわけではないが、当該生徒の「どんまいやな」という発言は、却ってCの怒りを買うことになり、当該生徒と他の部員との関係性をより悪化させ、当該生徒に対する「いじめ」をエスカレートさせる要因となった。

オ. G、F、A、C、B、J及びIが当該生徒の謝罪を受け入れないという「いじめ」(10月12日)

当該生徒は、10月12日、部員に対し、同月10日に部活動を欠席したことを

謝罪した。しかし、G、F、A、C、B、J及びIは、冷ややかな態度で当該生徒を見ており、あるいは、無視し、あるいは、何ら反応しないという態度をした。これら態度は、当該生徒の謝罪を受け入れない態度であった。

カ．G、F、A、C、B、J及びIによる当該生徒を相手にしないという「いじめ」

この「いじめ」は、上記10月10日の出来事をきっかけにして、当該生徒が自死するまで続いた。なお、当該生徒は、11月はじめころに、「なんではぶるのって、【当該生徒】だけなん？」というメモ書きを残している。

キ．Gが当該生徒に対して面と向かって「うざい」と指摘する「いじめ」(11月ころ)

ク．G及びAが部活動中に当該生徒に対してボールを集中的にぶつけるという「いじめ」(11月ころ)。

ケ．Aによる学校では当該生徒に話しかけない「いじめ」

これは、10月末ころから当該生徒が自死するまで続いた。Aは、学校外では、11月中も、当該生徒と二人で遊びに行き、LINEのやりとりを頻繁に行っているが、学校では、Gに合わせて、当該生徒を無視した。

コ．G、F、A、C、B、J及びIによる当該生徒と部活動のパス練習を組まない「いじめ」(Jによる「いじめ」と、G、F、A、C、B及びIによる「いじめ」の2件)

部活動において当該生徒のパス練習の相手はJであったが、Jは、11月下旬ころから、当該生徒とはパス練習を組まなくなった。このJの行動は、上記カ．で認定した「いじめ」の延長線上にある行為である。そして、J以外のG、F、A、C、B及びIは、Jが当該生徒とパス練習を組まなくなったことを認識しながら、当該生徒とはパス練習を組もうとしなかった。これは、11月下旬ころから当該生徒が自死する直前まで続いた。

サ．AによるLINE上での当該生徒に対する「いじめ」(11月末)

11月29日、当該生徒は、Aに対し「なあ、もう精神的に辛いから明日だけでも学校いかんくてええかな？」と相談する内容のLINEを送った。これに対し、Aは、「学校は楽しいものではない」「勉強しに行く、思ったら楽やで」「相談したら半分以上は自分の勘違いやで笑」などと返信した。

また、同月30日にも、当該生徒は、Aに対し、「結局今日も昨日と同じやった。ただただ辛いだけ」とLINEを送って相談した。これに対し、Aは、「おなじとおもうからおなじやねんて」「逆に考えてみ、別に無理してまでみんなとおる必要ないやん。無理して付き合わんでええんちゃう」などと返信した。

これらAによる返信は、一見すると、当該生徒からの相談に乗っているが、Aは、他方で、上述のとおり学校では当該生徒に話しかけず無視するという「いじ

め」をしていたのである。上記返信は、いじめる側が、いじめられる側である当該生徒に対し、無理してみんなと一緒にいる必要はない旨伝えるという内容なのである。当該生徒としては、心から、Aに救いを求めたのだが、Aからの返信は、当該生徒を突き放す内容だった。当該生徒は、AとのLINEの後に、自身の「ノート」に「相談に乗ってもらってよいことはなかった。さらに見捨てられた感じがした。もっと悲しくなった。もっと辛い思いをした。友達なんて一人もいないって分かった。結局みんな自分のことしか頭にないってことが分かった。信じられる人がなんか一人もいなかった」と記述し、精神的に追い詰められた心境を吐露している。

③12月ころから当該生徒が自死した前日までに行われた「いじめ」（9件）

ア. はじめに

上記①及び②において、すでに、当該生徒が自死するに至るまで続いた「いじめ」を認定したところであるが、③では、12月以降、当該生徒が自死した前日までの間に行われた「いじめ」を記述する。①及び②で認定した「いじめ」と重複する記述があるが、当該生徒に対する「いじめ」の全容を把握しやすくするために、あえてそうしている。

イ. 12月初めの時点ですで行われており当該生徒が自死するまで継続した「いじめ」について（すでに①及び②で件数にカウント済み）

当該生徒は、12月に入って以降も、学級では、D、K及びCのグループから、あからさまに相手にされず、「ストーカー」とか「うざい」などの陰口を言われており、それが当該生徒の耳に届いていた。Bも、そのような当該生徒の状況を認識しており、当該生徒には話しかけなかった。当該生徒の学級外では、J及びIも、当該生徒の姿を見かけても、話しかけないようにし、あからさまに当該生徒を避けていた。Aも、学校では当該生徒には話しかけずにいた。GもFも、部活動外で当該生徒の姿を見かけても、当該生徒には話しかけなかった。

部活動においても、G、F、A、C、B、J及びIは、当該生徒を無視し続け、パス練習で当該生徒とは組もうとせず、また、それ以外の場面でも、当該生徒に話しかけなかった。他方で、G、F、A、C、B、J及びIは、当該生徒のことが「うざい」「ついてくる」「当該生徒がCの悪口を言っている」などの陰口を言い続けた。

これらは、上記①及び②で明らかにしたとおり、「いじめ」に該当する行為であり、当該生徒が自死するに至るまで続いた「いじめ」である。

ウ. 12月1日ころの当該生徒に対する嫌がらせによる「いじめ」（1件）

当該生徒が自死する1週間前ころに、G、F、A、C、B、J及びIが「せーの」と言って着替え場所から一斉に出て行き、LとMと当該生徒の3人だけが取り残されるという出来事があった。これは、この当時、部活動内でいじめられていた当該生徒と、何度もいじめられてきたL及びMを、仲間外れにし、動揺させることを

意図した行為である。当該生徒を仲間外れにすることが日常的となっている状況を示すエピソードである。

エ. 12月3日、4日も継続する無視という「いじめ」、その中で起こった昼食のパンをとられるという「いじめ」（2件）

12月3日と4日の2日間、部活動で練習試合が行われたが、当該生徒は、この日も、パス練習をする相手がおらず1人で壁打ちをし、練習中、他の部員からほとんど口をきいてもらえず、1人で過ごしている。当該生徒は、12月4日に部活動から帰った後に、以下をノートに記述している。

「もういやや。生きてて楽しくない。なんで【当該生徒】だけがそんなにいじめられなあかんの。なんでなん。Aとかマジないわ。ありえへん。…もうこんなにしんどいおもいをしてんのに、さらにいじめるねんな。お前が一番わるく見えるわ。だから先生にチクられるとき、お前が一番わるい風にいわれるねん。まあ、どうでもええわ。JもJでクソやろ。お前は何かかもが下手クソやわ。【当該部活動】も下手やし、にらみ方も下手やからこそそそしてるつもりでも全然かくしきれへんわ。もう、【当該生徒】の居場所がどこにもない。なんのために生きてんのかかわからん。【当該生徒】なんか生まれてこん方が良かった。でも、Aの全てを悪い風に言うつもりはない。【当該生徒】が悪かったところとかたくさんある、それはごめん。でもお前はたちが悪いわ。っていうことでバイバイ。【当該部活動】ぜんいんがきらい。もうむり。バイバイ。」

このノートの記述を踏まえると、当該生徒は、自分に対する無視が日常化していることに絶望感を覚えたと考えられる。当該生徒に対する「いじめ」は「透明化」段階にあることが分かる。

また、12月3日の昼食時に、当該生徒は、G及びFから、「パンちょうだい」と言われ、パン1袋を丸々あげている。G及びFは、当該生徒がすでに部活動内でかなり弱い立場になっており、部員から日常的に相手にしてもらえなくなっているという状況をよく知っているのであり、このような要求をしても、当該生徒が断れないと分かっていた。上記「パンちょうだい」という発言は、当該生徒を戸惑わせたであろうし、精神的苦痛となったことは明らかである。

オ. 12月5日のLINE上での「いじめ」（4件）

当該生徒は、この日、G、F、A、C、B、J及びIに対し、「突然ごめん。【当該生徒】の何が悪かったかを正直に教えてほしい。自分でどんだけ考えても出てこへんしみんなと仲良くしたいからお願いします。」というLINEを送っている。これに対し、G、F、A、B、J及びIがそれぞれ反応しているが、以下述べると

おり、それら反応も当該生徒に対する「いじめ」であった（(b)から(d)）。なお、Cについても、以下のとおりの「いじめ」行為が認定できる（(a)）。

(a) Cによるブロック

Cは、上記の当該生徒からの LINE が送信された時点で、すでに、当該生徒からの LINE をブロックしていたことから、上記 LINE 上の文章を受け取っていない。しかし、当該生徒は、このとき、Cが自分の LINE をブロックしていたことを認識したことになる。Cの当該生徒からの LINE をブロックしていた行為は「いじめ」に該当する。

(b) Jからの返信

Jは、当該生徒に対し、「当該生徒は、壁打ちとか関係ないことしてるからみんな調子のってるよなって言ってるで」と返信している。当時、当該生徒が壁打ちをすることになったのはJ自身が当該生徒とバス練習を組まなくなったことに原因があったことを考えると、この返信内容は、当該生徒に精神的苦痛を及ぼしたと考えるべきである。よって、この返信内容も「いじめ」である。

(c) Iからの返信

Iは、当該生徒に対し、「Iは、LINE のトークスクショしたのを拡散したり人の画像勝手に使って馬鹿にしたりそーゆーのあかんと思う。（￣^￣）」と実際Iの事言ってるトーク見た事あるし何しても全部知ってるんやから気づけてな」と返信している。そもそも、当該生徒に対し、上記で指摘されている LINE のトーク画面のスクリーンショットを欲しいと要求したのは、I自身である。それにもかかわらず、Iが、当該生徒に対し、「トークスクショしたのを拡散」するのはいけないと思うと伝えるのは、不合理である。また「何しても全部知っているんやから」という発言は、当該生徒が当時孤立していたことを考えると、当該生徒に恐怖感に近い不快感を覚えさせたと考えられる。そうすると、上記Iの返信内容も当該生徒に対する「いじめ」である。

(d) Fからの返信

Fは、当該生徒に対し、「FとGの悪口をNに言ってたことは、ショックやったから」と返信している。しかし、当該生徒がNに対し、FとGの悪口を言ったという事実はない。当該生徒としては、Fからの上記返信によって、全く身に覚えのないことを言われたことになる。したがって、当該生徒が、上記返信によって精神的苦痛を覚えたことは明らかである。よって、上記返信も「いじめ」に該当する。

(e) 12月5日のLINEのやり取りに関する留意点

「私の悪い所を教えてほしい」という当該生徒からの LINE は、当該生徒が、既に周囲から日常的に孤立している状態から抜け出そうとする心理状態を表わしている。この LINE を受け取った部員は、表面上は、当該生徒をフォローして

いるように見える。しかし、この LINE は、心理学的、政治学的に（中井久夫は、「いじめの政治学」という表現を用いている）分析すると重大な意味を有している。つまり、この当時、当該生徒は、学級でも部活動でも一人ぼっちになっており、学級では、「ストーカー」などと言われていた時期である。学級内でも当該生徒が孤立し、「ストーカー」などと呼ばれていることは、部員にもすでに知られていた時期である。当該生徒は、自身が置かれた日常化している辛く苦しい状況を認識し、この状況から脱したいからこそ（中井久夫の指摘する孤立化・無力化・透明化の手続がなされる中で、被害者が、その状態から抜け出そうとするという心理状態）、上記 LINE を送ったのである。当該生徒は、他の部員との関係で、自分の立場がかなり下になっていることを自覚していたと考えられる。他方で、この LINE を受け取った部員は、それを受け取ったことで、当該生徒に対し優越感を覚えたと考えられる。

F 及び G は、当該生徒との関係では、もともと立場が強かったが、彼女らが返信した LINE の内容は、当該生徒のことが好きであるという趣旨（注：報告書正式版においては記述されている）を含むものであった。このような言動は、当該生徒に対して、孤立無援の状態から、手を差し伸べるという意味を有しており、当該生徒をいわば“飼いならす”（中井）手続そのものである。また、F が LINE の中で「F と G の悪口を N に言っていたことは、ショックやった」と述べているが、これは、“何もかもお見通し”という趣旨の言動であり、当該生徒に対し抵抗しても無駄であると思わせる“無力化”の手続（中井）そのものである。当該生徒からすれば身に覚えのないことを指摘されたわけであるが、F との LINE のやりとりで、F 及び G との関係では、理不尽なことも受け入れなければならないということを改めて認識させられ、もはや屈服するほかないと思わせたと考えられる。

次に、A は、当該生徒から上記 LINE を受け取った時点では、すでに当該生徒から、直接精神的に辛い思いを聞かされていた。しかし、A は、部内では、F 及び G とともに発言力が強く、G と仲良くし、当該生徒を孤立させることに加担している。そのような中で当該生徒から悩みを聞かされていたのであるから、心理面において、当該生徒との関係で優越的立場にあったと言える。

また、J 及び I については、中 2 の 9 月ころまでは、反対に、当該生徒の方が、部活内での人間関係において立場が上であった。当該生徒が、このように立場が上であったのは、部内で発言力の強い G 及び A と関係が表面的には良好であったからである。実際に、当該生徒が、J 及び I に対し、中 2 の夏休みころに「下手くそ」と悪口を言えた事実からも、もともとは、当該生徒の方が立場が上であったことを裏付ける。しかし、当該生徒は、中 2 の 10 月ころから、休み時間に一緒に過ごしてくれる人を求めて、J や I の学級に行くようになっており、このころから、徐々に、J 及び I と当該生徒との立場は逆転していった。中 2 の 11

月下旬ころには、Jは、当該生徒とパス練習をしなくなっているが、このような行動をしても、当該生徒から自身に対して攻撃されることはないだろうと思っていたと考えられる。このような流れの中で、J及びIは、上記の当該生徒からのLINEを受け取った。JもIも、このLINEを受け取ったことによって、部内で、当該生徒より立場が上になったことを実感したはずである。

カ．12月6日も当該生徒は一人ぼっちにさせられる「いじめ」(1件)

12月6日も当該生徒は、学級でも部活動でも、一人ぼっちになっていた。わずかに、Mが当該生徒とパス練習をするなどして、当該生徒に話しかけていた。

キ．12月7日のG、A及びJによる「いじめ」(1件)

Jは、この日、当該生徒からの謝罪の手紙を、当該生徒が見ている状況であるにもかかわらず、堂々と、他の部員に対しその手紙の内容を読み聞かせ、さらにその手紙をくしゃくしゃに丸めている。その手紙の内容を聞いたG及びAは、「なんでそんなこと書いてるねん」などと言って当該生徒のことを笑った。

Jの上記言動は、Jが、当該生徒がすでに自分より立場が下になっていることを分かったうえでのものである。言い換えれば、Jとしては、このような言動をしても、自身は、他の部員から支持されることが分かっていたし、当該生徒を辱めても構わないという言動でもある。

当該生徒は、他の部員皆がいる場で、自身が辱められる状況を目の当たりにしながら黙っていたが、言い返したとしても無駄であることは分かっていたし、今後とも、日常的に継続する「いじめ」を甘受し、あるいは、今後とも「いじめる側」に隸属することを受け入れざるを得ない瞬間でもあった。当該生徒は、部活から帰った後に、「ノート」に以下のとおり記述している。

「もう、最悪。なんなん。私のダメな所を聞いてさ、自分で考えたことも言
ってさ、謝ったのにさ、みんなに見せて遊ぶとか最低やろ。【当該生徒】
の謝った意味がないやん。たった7行くらいやったけど30分以上かけて
書いたのをみんなに見せびらかして何が楽しいん？ J。Jなんかもう喋
りたくもないわ。もう学校にも行きたくない。クラスでもみんなにいじめ
られてもう【当該生徒】の居場所はどこにもない。せっかくポジティブに
なって考えれたのにまたフリダシに戻った。いやフリダシより前のもっ
ともっとつらい時期に入った。もう死ぬ。生きる意味がない。

びっくりしたわ。本人のいる前であんな堂々と見せびらかすJという
バカがいるんだね。そんなことするやつほんまに性格悪いよな。遊びじゃ
なくて真面目に広めてびっくりした。もし、【当該生徒】がLに謝ったの
をLがみんなに見せてたら分かるよ。だって【当該生徒】が、Lが男子生
徒に告ったっていうのを広めたもん。あれは申し訳なかったな。いまだに

謝ってないし最低やわ。学校にいて楽しくない。」

このノートの記述から明らかなとおり、当該生徒が、J、G及びAの上記言動に大きな精神的打撃を受けたことは明白である。よって、Jの上記言動、G及びAが当該生徒のことを笑ったことは、「いじめ」に該当する。

そして、この「いじめ」が行われた翌朝、当該生徒は、自死するのである。

3節 当該生徒以外の部員に対するいじめについて

当該生徒が所属した部活動では、当該生徒以外の部員もいじめられている。本件における実態解明のために重要であると考えため、本再調査委員会は、当該生徒以外の部員に対する「いじめ」も以下のとおり 22 件認定した。なお、この 22 件は、あくまで本再調査委員会が把握できた事象に過ぎないことに留意いただく必要がある。

- (1) 中1の1学期初めころからのMに対する無視や悪口
- (2) 中1の1学期初めから半ばころに起こったBに対する無視や嫌がらせ
- (3) 中1の1学期終わころから2学期初めにかけてのOに対する悪口や仲間外れや無視
- (4) 中1の2学期の9月のOとF、Gらとの話し合いにおいてOに及ぼされた心理的負担
- (5) 中1の2学期半ばころのLに対するからかいや土下座をさせる行為等（2件）
- (6) 中1の2学期ころのMに対する非難や陰口
- (7) 中1の2学期10月から12月ころのPに関する陰口や根拠のないうわさ
- (8) 中1の3学期1月ころのAに対するグループLINE外し
- (9) 中1の3学期のQに対する食事代の強要
- (10) 中2の1学期終わころのLに対するからかい
- (11) 中2の夏休み中のCに対する非難
- (12) 中2の夏休み中のJ及びIに対する非難
- (13) 中2の夏休み中のMに対する悪口
- (14) 中2の9月初めころのCに対する悪口
- (15) 中2の9月の対外公式試合におけるMに対する非難
- (16) 中2の10月1日、2日の対外公式試合におけるMに対する非難
- (17) 中2の10月25日ころのLに対する無視
- (18) 中2の10月26日ころのLに対する詰問（2件）
- (19) 中2の11月6日ころのLに対する態度等（2件）

4 節 部活動の同級生がいじめられてきた事実が、当該生徒に与えた心理的影響

上記のとおり、中1のとき、O、P及びQが部員からいじめられている。また、MやLもいじめられている。これらいじめに、当該生徒が加担したこともあった。しかし、同級生の部員がいじめられた事実は、当該生徒に重大な心理的影響を及ぼしたというべきである。

第一に、部内で「いじめられる」過程をよく認識しているということである。その過程とは、まず、陰口が言われ始める。時には、聞こえるように非難される。次に、話しかけられることがなくなり、遊びにも誘われなくなる。いつしか、無視される（自身の存在を傷つけられる）。そして、孤立する。その間に、いじめる側は、陰でひどい悪口を事実でないことも含めて言い続けている。

第二に、いじめる側の正当化の理屈を知っていることである。「あの子の方から、自分たちから離れていった」「自分たちと一緒に練習する気がない」「誰を遊びに誘うかは、好きに決めることができることだ」などの理屈である。

第三に、いじめられると、O、P及びQのように部を辞めるか、M及びLのように耐え続けるほかなくなるということを知っていることである。もっとも、部を辞めたとしても、Pのように、陰口を言われることが継続する例もある。

第四に、当該校の教員らの対応能力のなさを知っていることである。Oの件がこれを象徴している。自身がいじめられる側になったとして、仮に、当該校の教員に相談したとしても、結局、いじめた側との「話し合い」をさせられることになることを知っている。その「話し合い」によって、いじめが止んだことがないことも知っている。

当該生徒は、2節で明らかにしたとおりの「いじめ」にあったのだが、これら4点を当該生徒が分かっていたことも、当該生徒に心理的な苦痛を増大させたと考えられる。

第5章 いじめと自死との関連性

1 節 はじめに

文部科学省(2009)「教師が知っておきたい子どもの自殺予防」に、自殺にまで追いつめられる子どもの心理について、以下の点が挙げられている

- (1) ひどい孤立感
- (2) 無価値感
- (3) 強い怒り
- (4) 苦しみが永遠に続くという思いこみ
- (5) 心理的視野狭窄

本章では、文部科学省の上記指摘を踏まえ、第4章で認定した「いじめ」と当該生徒が自死したこととの関連性を検討する。

2 節 当該生徒に対するいじめと自死との関連性について

- (1) 当該生徒は、2年時9月末ないし10月はじめころから、D、K及びCのグループ

からの「いじめ」により、学級内で孤立しはじめ、10月10日に当該生徒が部活動を欠席したという出来事をきっかけにして、部活動においても、G及びAを中心とする「いじめ」により、孤立することになった。中井久夫の理論でいう「孤立化」が、学級と部活動の場で、並行して急速に広がっていったことになる。こうして、「いじめ」はエスカレートしていくことになる。その象徴となる出来事が10月27日の文化発表会での、D、K及びCのグループによる「置いてけぼり」行為である。D、K及びCは、10月末ころになると、あからさまに当該生徒を無視しており、当該生徒が、近寄ってきても、あるいは話しかけてきても、無視するという態度をとった。また、同じころ、部活動においても、当該生徒は、G及びAを中心にして、あからさまに無視されることが続いた。

- (2) 10月末ころには、当該生徒が部活動においても学級においてもいじめられていることが、D、K、C、G、F、A、J、I及びBの間で共有されていくことになる。
- (3) 11月はじめころ以降は、当該生徒に対する「いじめ」はよりエスカレートしていき、学級では、D、K及びCのグループが、当該生徒のことを「ついてくる」「ストーカー」などと呼び始め、部活動では、G、A及びCのみならず、F、J、I及びBも、当該生徒と会話することをあからさまに避けるようになっているのである。第4章4節で明らかにしたように、当該生徒は、部内で「いじめられる」と、どのようなことになっていくかをよく知っていただけに、エスカレートしていく「いじめ」に対し、恐怖感ともいえる強い心理的苦痛を覚えた。11月はじめころに書かれたと考えられる当該生徒が書いたメモの内容をも踏まえると、当該生徒は、このころにはすでに「ひどい孤立感」に苛まれていたと言える。また、このメモには、「頭がおかしい人多すぎやろ。Gと話が合うとか論外な証こやろ！」と書かれているが、この記述からは、当該生徒の「強い怒り」を看取れる。
- (4) 11月、当該生徒に対する無視が続いている中、部活動では、Gが面と向かって当該生徒に対し「うざい」と言い、G及びAによる当該生徒に対するボールを何度もぶつけるという「いじめ」が起こり、J及びIが、部活動という場だけでなく、部活外においても、休み時間に近寄ってくる当該生徒を避けるという「いじめ」をするようになっている。当該生徒に対する「いじめ」が深刻化し、広がっていつている。当該生徒に対する「いじめ」が日常の光景と化していくのである。
- (5) 11月末ころには、部活動では、G、F、A、C、B、J及びIが、当該生徒を無視するのみならず、バス練習で当該生徒とは組まないという「いじめ」をするようになった。また、部活動外では、D、K及びCが当該生徒のことを「ストーカー」などと呼んでいたことが当該生徒に認識されるに至り、クリスマスパーティーに当該生徒を呼ばないという会話まで当該生徒は聞いてしまっている。前者の部活動での「いじめ」は、当該生徒に精神的な大打撃を及ぼしたし、後者の「ストーカー」と呼ばれていたことを認識するに至った点等についても、当該生徒に甚大な精神的打撃を与え

た。

当該生徒は、11月19日には、Aと二人で遊びにいったが、Aの、学校では一切口をきいてくれないにもかかわらず、学校外では一緒に遊びに行ったり LINE のやり取りをする一貫性のない態度に、精神的にひどく動揺させられてきた。また、当該生徒は、11月24日には、F、G、A及びJに対し、Lが男子生徒に告白したという話題を提供することで、彼女らと関係修復しようとした。しかし、彼女らは、学校で当該生徒を相手にしないという態度を修正してくれなかった。

当該生徒は、11月末ころには、「いじめ」に遭っていることによる「苦しみ」から解放されないということを強く実感したのである。当該生徒は、Aに対し、11月29日には「もう精神的に辛いから明日だけでも学校いかんくてもええかな？」という LINE を、翌30日には「結局今日も昨日と同じやった。ただただ辛いだけ」という LINE を送っているが、この LINE の当該生徒の文章は、このような「苦しみ」を当該生徒なりに言語化したものであったと言える。

このころには、「いじめの4層構造」に基づき、学級及び部活を総括して見ると、当該生徒を「いじめられる側」、D、K、C、G、A及びJを「いじめる側」、F、I及びBを、当該生徒を無視することに同調しているという意味で「いじめる側」ないし「観衆」、それ以外の周辺の生徒を「傍観者」とする、4層構造が完成していたと言える。このような状況になると、構造的に、当該生徒は、自力では「いじめ」からは抜け出せなくなるのであって、まさに「ただただ辛い」状態（当該生徒がその当時の心境を「ノート」に記した表現）になるのである。

また、11月末ころには、当該生徒に対する「いじめ」は、中井久夫の理論でいうところの、「無力化」を飛び越えて、「透明化」の段階まで一気に達していたと考えられる。「透明化」は、いじめる側からすると、日常的な光景であるが、いじめられる側である当該生徒からすると、「苦しみが永遠に続く」と思わせるに十分な状態である。

当該生徒は、11月30日に、「ノート」に「もう、いやや。しんどい。誰にも会いたくない。明日とか全然行きたくない。もっと自由になりたい。…その世界を見てみたい。どんな孤独になるんだろう。孤独になってさみしいと思っても現実も孤独だ。孤独には変わらない。さみしいと思ったときにそばにいてくれる人は何人いるんだろう。きっと、一人もいないんだろうな。学校に行きたくない。…友達なんて一人もいないって分かった」と記述している。このノートの記述は、当該生徒のその当時の辛く苦しい心境が如実に現れているし、「その世界を見てみたい。どんな孤独になるんだろう」という言葉に、希死念慮が現れているというべきである。

- (6) 12月に入って以降も、第4章で認定したとおり、当該生徒は、D、K及びCのグループから、あからさまに相手にされず、「ストーカー」とか「うざい」などの悪口を言われ、それが当該生徒の耳に届いていた。Bも、そのような当該生徒の状況を認

識しており、当該生徒には話しかけなかった。J 及び I も、当該生徒に話しかけなかった。A も、学校では当該生徒には話しかけなかった。G も F も、当該生徒に話しかけなかった。当該生徒は、部活動では、パス練習を組む相手すらおらず、独りぼっちであった。

このような状態が継続する中で、当該生徒は、さらに、着替え場所に取り残されるという「いじめ」を受けたり、G 及び F から昼食のパンを要求されるという「いじめ」を受けたりした。また、折り悪くも、12 月 2 日からは、生徒会の選挙運動活動が始まって、H 及び E が昼休みに全く教室にいなくなってしまったことが、当該生徒と一緒に過ごしてくれる人をより一層失わせることとなり、結果的に、当該生徒の孤立感をさらに深刻化させることになった。

当該生徒は、12 月 4 日に、「ノート」に「もういやや。生きてて楽しくない。なんで【当該生徒】だけがそんなにいじめられなあかんの」等と記述し、「もう、居場所がどこにもない。なんのために生きてんのかかわからん。生まれてこん方が良かった」「っていうことでバイバイ。【当該部活動】部ぜんいんがきらい。もうむり。バイバイ」と記述している。翌 5 日の朝には当該生徒は実際に自殺しようとして自宅マンションの 8 階に行っているのだが、この同月 4 日から 5 日にかけて、当該生徒が、“私なんかいない方がいい”“生きていても仕方がない”という「無価値観」を有するに至っていること、「強い怒り」も有していること、「苦しみが永遠に続く」という感覚にも陥っていることは明らかである。

当該生徒は、上述のとおり死を一度決意してからも、12 月 5 日に、孤立化している状態から抜け出そうとして、G、F、J、I、B、A 及び C に対し「私の悪い所を教えてほしい」という LINE を送って、必死の問いかけをしている。この投げかけは、“もう一度やり直す（戦う）ために”（当該生徒が「ノート」に書いた表現）必死に問いかけたものと思われる。しかし、却って、当該生徒は、C、J、I 及び F から、LINE 上で、上述のとおり、さらなる「いじめ」を受けることになり、より一層の無力感に苛まれることになった。

当該生徒は、12 月 5 日に上記 LINE 上での「いじめ」を受けながらも、それでもなお関係修復をしようとして、J に対し、謝罪文を書き、12 月 7 日に J にそれを手渡した。しかし、J は、当該生徒がその場にいるにもかかわらず、その手紙を他の部員に読んで聞かせて、くしゃくしゃに丸めるなどし、G 及び A からは、当該生徒の手紙を笑いものにされるという「いじめ」を受けることになった。この「いじめ」は、他の当該部員皆がいる中で行われたものでもあり、当該生徒の尊厳は極めて大きく毀損されることとなった。仮に当該生徒が部活動を辞めたとしても、この当時、部活動外でも当該生徒に対するいじめが継続しエスカレートしていた状況にあったため、当該生徒は、もはや「いじめ」に囚われた状態であって、抜け出すことは不可能に等しい状況に追い込まれていた。この当時の当該生徒の心境は、同日に当該校から帰宅

後に当該生徒が書いた「ノート」に端的に現れている。「もう死ぬ。生きる意味がない」という記述である。この段階で、当該生徒がすでに心理的視野狭窄に陥っていたことは明らかである。

そして、翌12月8日の朝に当該生徒は自死したのである。

(7) 以上のとおり、当該生徒は、「いじめ」によって自死したことは明らかである。「いじめ」と自死との間には極めて強い関連性がある。

なお、先の第三者委員会において、当該生徒の自死の背景、要因等についてはいじめ以外に見当たらなかったとの結論が述べられている。本再調査委員会においても、この点についての見解は全く同様であり、家族関係の背景、要因等は一切なかったことを明記しておく。

第Ⅱ部

学校及び教育委員会の事前及び事後対応

当該生徒の所属する学年に中学 1 年から 2 年にかけて関わっていた部活顧問、担任、学年主任、学年生徒指導担当、学年所属の教諭、全体生徒指導担当、養護教諭、スクールカウンセラー（以下、SC と略称）、校長、教頭など教職員 15 名、及び教育委員会指導主事など教育委員会関係者 3 名、計 18 名より聴き取りを行うことができた。一人当たりに要した時間は、80 分～120 分程度であり、当時の学校・学年体制、問題の捉え方、生徒指導のあり方などについて、率直に話を伺うことができた。第Ⅱ部では、学校及び教育委員会の事前及び事後対応の状況と課題について、生徒、保護者、教職員からの聴き取りをもとに論じていく。第 1 章は、第Ⅰ部第 3 章と重複する記述が出てくるが、学校・教育委員会の課題を論じるうえで、前提となる当該校の認識に係る事実部分を改めてまとめたものである。

第 1 章 学校の当該生徒等に対する「重大事態」以前の対応

1 節 中学 1 年時の事案と対応

(1) O の事案を巡る当該校の対応

中 1 の夏休み前から 9 月はじめにかけて、当該生徒が所属した部活動内で、上記第Ⅰ部第 4 章 3 節で認定のとおり、その部員である O が「いじめ」を受けている。

この当時の当該部の顧問は、若手の a 教諭と b 教諭であった。a 教諭は、部員に基礎体力をつけさせるという方針で 1 年生の部員によく走り込みをさせていた。しかし、この練習方法についていくことができない O が他の部員から非難されるようになり、O に対する「いじめ」が行われるようになり、それがエスカレートしていく。O の件を巡る当該校の対応に関する事実関係については、第Ⅰ部第 3 章で詳述したところであるが、以下では、そのポイントとなる事実関係を改めて述べる。

9 月 1 日、O の担任である c 教諭は、O の保護者から、G、F、A、C、B 及び当該生徒の 6 人から、部活動でいじめられているという訴えを受けた。この訴えを受けて、当該生徒の学年団である、d 教諭、e 教諭、a 教諭、c 教諭らが対応していった。この対応の中で、主導的役割を果たしたのは、d 教諭（学年生徒指導担当）と e 教諭であった。

同月 7 日ころ、d 教諭、e 教諭、a 教諭及び c 教諭は、G、F、A、C、B 及び当該生徒を、一人ひとり呼び出して事情を聴いていった。その後、O も呼び出して、6 対 1 で話し合う場を設けた。この時、G、F 及び A は、O に非がある旨の言動をした。このような言動を受け、a 教諭は、O に対し謝罪するよう促した。この促しで、結局、O がいじめられているという訴えは打ち消され、逆に、O が 6 人に対して謝罪することになった。学年の教員からは、「これは、O に対するいじめです」といった趣旨の発言は全くなかった。

同日、O の保護者から、当該校に対し、「O が謝罪させられるというのはおかしい」という抗議の電話があった。

同月 15 日、当該校は、上記 6 人の生徒たちの保護者との間で、O の件に対する対応について協議の場をもった。この協議の場に参加したのは、d 教諭、e 教諭、a 教諭、c 教諭に、

学年主任のf教諭、b教諭、g教諭を加えた7人であった。冒頭、d教諭からこれまでの経過、及びOの保護者の訴え、協議の場の趣旨が述べられた。その中で、d教諭は、「片方だけが悪く、片方だけが悪くないとは思っていない」とも発言した。そのうえで、d教諭及びe教諭は「O側がとにかく謝罪してほしいと思っている」「ひとまず、すみませんでしたと謝るということも考えられる」と提案した。さらに、「初めに子どもどうして話をし、その後、親御さんとの間だけで話し合いをするというのはどうか」と提案した。参加した保護者からの反発があり、d教諭は「みなさんとしては、納得できていないし、なぜ謝らなければならないのかとなるので、そんな場を設けられないですね」「納得できないところは言っていたらいいからかまわない」と応答し、結局「もちろん、謝罪をしてもらう場ではありませんと、Oさんの保護者には話をしておいたうえで、話し合いを開催します」と収めた。ここでも、教員からは「これは、Oに対するいじめです」という趣旨の発言は全くなかった。

同月17日、18日の二日連続で当該校の教員らがO宅を訪問した。これら訪問の場で、e教諭らは、O及びその保護者に対し「謝罪の会」を設けることになったと述べた。

同月30日、午後6時から、6人の生徒とOとの話し合いがもたれ、午後6時30分からは、6人の生徒の保護者らとOの保護者との話し合いがもたれた。なお、午後6時からの生徒どうしの話し合いには、Oの保護者も同席していた。また、当該校からは、d教諭、e教諭、a教諭、c教諭、g教諭が出席した（午後6時30分からの話し合いの場では、f教諭も出席）。午後6時からの生徒どうしの話し合いの場では、G及びAからOの保護者に対する挑発的な発言があり、Oの保護者との言い合いで終わった。立ち会った教員らは、その場を制止するなどの対応をしないばかりか、発言すらほとんどしなかった。午後6時30分からの保護者どうしの話し合いでも、途中で教員らが発言することはなかった。6人の生徒の保護者からは「謝罪する場とは聞いていない」「そもそもいじめとは違う」という反発がなされる一方で、Oの保護者からは、あなたたちの子どもらの責任である旨の発言がなされ、平行線で終わった。「謝罪の会」というには、程遠い状態で終わったのであった。

なお、本再調査委員会が、当日参加した教員から聴き取りしたところでは、この日の話し合いについて、「とりあえず当事者で話し合う場を作った」「意外な展開になってしまった」「平行線は免れないと思ったが、一つの区切りは必要と考えた」「いじめと考えていたが、学年で共有したり、生徒や保護者に伝えることはしなかった」などの見解が聞かれた。

当該校は、Oの件に関し、「いじめ」として認知して、教育委員会に報告したが、Oに対する支援は実施したものの、上記6人の生徒に対する指導、支援は全くなされなかった。

（2）中学1年時における、その他の「いじめ」事案に対する当該校の対応

- ① 中学1年時の「いじめ」に該当する出来事として、本再調査委員会が把握できたのは、上記第I部第4章3節（1）から（9）のとおりである（Oの件を含む）。これらの認定から、当該生徒が中学1年時の当該部では、G、F及びAが強い影響力を持っていたと言える。そして、常時誰かがターゲットにされて悪口、陰口、仲間外れなどの攻撃を受け、その支配下に入るか退部していくかの選択を事実上迫られるよう

な状況があった。そして、当該部内での誰かに対する悪口、陰口、仲間外れといった状況は、中学1年から2年にかけて変わらず続いていた。

また、上記第Ⅰ部第4章3節(1)から(9)に記載の事実のうち、当該校の教員が把握していたことが認められる事象としては、次のとおりである。

ア. 中1の1学期初めから半ばころに起こったBに対する無視や嫌がらせ(第Ⅰ部第4章3節(2))。この事実は、当該部の顧問のa教諭が把握している。

イ. Oの件(第Ⅰ部第4章3節(3)(4))。この事実は、上述のとおり、当該校の当時の教員らのほとんどが把握している。

ウ. 中1の2学期半ばころのLに対するからかいや土下座をさせる行為(第Ⅰ部第4章3節(5))。この事実は、少なくとも、a教諭、c教諭及びg教諭が把握している。a教諭はこの事実を知ったあと学年に相談していることから、e教諭及びd教諭もこの事実を把握したと考えられる。

エ. 中1の2学期ころのMに対する非難や陰口(第Ⅰ部第4章3節(6))。Mは、a教諭から「大丈夫か」と声を掛けられており、このとき、a教諭に対して、他の部員とうまくいっていないことを伝えている。

オ. 中1の2学期10月から12月ころのPに関する陰口や根拠のないうわさ(第Ⅰ部第4章3節(7))。Pの担任は、当該部顧問のa教諭であり、三者面談の際に、Pは、a教諭に対して、「ほかの部員が怖いから、行けない」旨答えていた。

カ. 中1の3学期のQに対する食事代の強要(第Ⅰ部第4章3節(9))。これに関するQからの訴えを、e教諭が把握している。

なお、「いじめ」と認定したわけではないが、中1の終わり頃までに、当該部の部員のRが、部内で常に誰かの悪口が言われている雰囲気嫌で退部しているものであり、顧問のa教諭は、Rが退部した理由を知っていたか、あるいは、容易に想像がついたものと考えられる。

- ② このように、主として、a教諭やe教諭は、当該部内の「いじめ」あるいは部員間のトラブルをよく把握していたと考えられる。しかし、a教諭やe教諭は、当事者から相談を受けた時に、当該部内でトラブルを起こす中心となっていた、G、F、Aらの言動の問題点を明らかにして糺していくような姿勢ではなかった。

たとえば、ウ.「Lの土下座の件」については、a教諭が中心となり対応することになった。a教諭、c教諭、g教諭が立ち会う中で、LとAとの話し合いの場が持たれた。しかし、上記認定のとおり、Lは、Aからの反論に対して何も言い返せず、逆に「土下座をさせられたというのは、私の間違いだった」と笑ってごまかして終わった。これに対して、上記3人の教員からの特段の指導はなかった。

また、エ.「Mに対する非難や陰口の件」については、a教諭が体育館に一人でいるMの様子を見ており、その後別の機会にMに対して「大丈夫か」と声をかけるものの、他の部員との関係がうまくいっていないことを相談したMに対して具体的なフォロー

をした形跡も、その相手の部員に対して個別に指導したという形跡も、部のミーティングの場で取り上げた形跡もない。

さらに、オ、「Pの退部の件」やRの退部については、当然、顧問であるa教諭のところに連絡あるいは相談がなされている。a教諭は、「ほかの部員が怖い」「常に誰かの悪口、陰口が言われている雰囲気が嫌」といった彼女らからの訴えに対して、生徒の日常の様子も気にして声はかけているようではあるが、他の顧問や学年などに相談してSOSを求め、具体的な取り組みを行うまでには至っていない。

そして、カ、「Qがおごらされた件」については、Qが、Bとともに、担任のe教諭に相談に行っている。e教諭は教室で二人の話を聞き、その時のレシートはあるのかと聞き、「レシートがないと、否定されたときに何も言いようがなくなる」などと消極的な応答をした。後日、Qとその保護者が相談に来校したが、e教諭は、Qが「F、Gから後で報復のようなことをされるかもしれないから、先生から話をすることは望まない」という認識であることを根拠にして、結局、何らの対応もしなかった。

2節 中学2年時の事案と対応

(1) 中学1年時の問題について引継ぎがほとんどなされていなかった

当该校において、2年生の学級編成においては、Oと6名の生徒（F、G、A、C、B及び当該生徒）とが同じ学級になることのないように配慮されたが、細かな事実や問題点の引継ぎは、新しい学年教員集団の中で丁寧に行われることはなく、もっぱらOの件を念頭にして当該部の生徒間で「トラブルがあった」という認識に留まった。もっとも、このような認識ですら、新しく当該部の顧問となったh教諭やi教諭には引継がれていなかった。

なお、h教諭は、自身が当該部の主顧問になったあと、中1の部員について、a教諭の足腰を鍛えて基礎体力をつけさせることに重点を置く練習方針を変更し、早いうちからなるべく多くの時間、ボールに触れさせるということに重点を置く練習方針に変更した。初めのうちは、G、F及びAもh教諭の方針に特に異を唱えていなかったが、そのうちに、「1年には走り込みをさせるべきだ」と不満を有するようになり、h教諭に対して直接意見した。この出来事は、顧問と部員の関係が悪化していく一つのきっかけになった。G、F及びAは、h教諭に対し、練習内容についてもよく意見を言うようになっていき、G、F及びAとh教諭との信頼関係は崩れていった。こうした状況に対して、同じ顧問であるi教諭やb教諭には、h教諭との間で情報共有し、一緒に指導、支援していこうという姿勢はほとんどなかった。h教諭の指示や注意は、部員にはなかなか入らない状況になっていった。

(2) 中学2年時1学期及び夏休みにおける当該校の認識

- ① 当該部では、夏の大会で3年生が引退した後、2年生を中心に新チームが結成されていく。これが影響して、誰が部長、副部長になるのか、誰がレギュラーメンバーに

入るのかといった点で、当該部の中でも人間関係のギスギスした関係が高まっていた。たとえば、G、F、Aから他の部員に対して、練習中や試合中にも、直接、間接に「へたくそ」「調子に乗るな」「頼りない」といった悪口、陰口が絶えなかった。基本的には、1年生のときから、部員間では強い同調圧力がかかる中で、いつも誰かがターゲットにされて攻撃されるという構造があり、2年生になってからも、上述のとおり、顧問の指導が入りにくい状況の中で、その傾向は増していった。

このような構造がある中で、3年生が引退したタイミングで、当該部の顧問が、b教諭から、h教諭に交代することになった。b教諭は、3年生が引退後は、ほとんど部活動に顔を出さなくなり、新人のh教諭一人に、負担がかかるようになった。h教諭は、上述のとおり、当該学年が中1のときに生じた生徒間トラブルについて情報共有されていなかった一方で、自身の目の前で起こっている部員どうしの悪口に対し、b教諭や他の教員と共有し、指導方針について相談するということもなかった。b教諭も、6月に行われた当該部保護者説明会の中では「部員のメンタル面のサポートをする」旨を述べていたが、積極的にh教諭から部員の様子に関する情報を得ることもなく、実際には、メンタル面のサポートをすることもなかった。なお、当該部顧問には、i教諭がいたが、h教諭にとってi教諭は相談する相手ではなく、i教諭も、h教諭の指導方針に何ら異を唱えることもなく、部員どうしが悪口を言っていることを認識しながらも、自ら部員に対し何らかの指導をするということもなかった。

h教諭も、i教諭も、当該生徒については、G及びAと一緒にいて、彼女らとともに、他の部員の悪口を言うことに同調している者という認識であった。

- ② 学級に関しては、担任のj教諭は、当該生徒について、特に気になる様子はなかった旨述べている。

(3) 9月から11月までの間の当該生徒に関わる出来事に対する当該校の認識

- ① h教諭は、9月初めに、当該部の新キャプテン、副キャプテンを指名した。例年通りであれば、3年生引退後にまもなくして、新キャプテンと副キャプテンが指名されるのであるが、h教諭は、その適性を見たいという方針から、仮のキャプテンと仮の副キャプテンをおおむね週替わりで2年生全員に経験させることにした。最終的には、h教諭は、2年生の全部員に対して誰がキャプテンにふさわしいかをヒアリングし、その結果を受けて、指名したのであった。

なお、h教諭は、このころには、当該部でのパス練習のペアについて、F及びGからの要望を受けて、それまでじゃんけんやくじ引きで決めていたところを、部員の方で自由にその相手を決めることができることにした。当該生徒のパス練習の相手は、Jになった。

- ② h教諭は、9月の公式試合で、当該生徒を、試合に出場できるメンバーに選出し、初めてユニフォームを渡した。このころ、Gは、FやCに対して、当該生徒について「(当該生徒ではなく)1年生を試合に出すべきだ」という陰口を言っていた。なお、

F 及び G は、試合中に、M に対して「へたくそ」と言っていた。h 教諭も i 教諭も、このような M に対する厳しい野次を聞いている。

- ③ h 教諭は、10 月 1 日、2 日の公式試合でも、当該生徒を出場させた。もっとも、h 教諭及び i 教諭は、この試合前に、F 及び G から、「なぜ当該生徒を試合に出すのか。」という訴えを聞かされていた。h 教諭は、試合中、G に代わって、当該生徒を出場させた。このとき、G は、周囲に聞こえる声の大きさで、「どうして、代わらなければならないの!」と不満を述べた。少なくとも h 教諭は、G の不満の声を聞いていた。さらに、当該生徒がプレイがうまくいかなかったときに、G が当該生徒のプレイを非難することを言ったが、この声も、h 教諭に聞こえていた。当該生徒が出場した試合は勝ったのだが、試合が終わった後にも、h 教諭は、F 及び G から、「なぜ当該生徒を出すのですか」という意見を言われた。なお、この新人戦においても、M は、F と G から「下手くそ」などと厳しく非難されており、h 教諭はこれを聞いている。

- ④ 10 月 9 日に当該部では練習試合があった。この練習試合後に、i 教諭は、A 及び当該生徒から、「明日、もうしんどいから休みたい」旨を聞いている。i 教諭は、これに対し、部員がよく言う愚痴だと受けとめたため、h 教諭には何ら報告しなかった。

翌日である 10 月 10 日、A と当該生徒が部活動を欠席した。h 教諭、i 教諭としては、二人が無断欠席したという認識であった。この日、A の保護者が、朝に突然当該校にやってきて、h 教諭との面会を求め、h 教諭に対し、「A が、今日は部活に行きたくないと言っているんですけど、試合に出られないからではないんです」「A が先生の指導に対してよく思っていない、納得していない、それでいきたくないと言っています」と話してきた。h 教諭が、直接本人と話がしたいと伝えたところ、同日の午後 4 時ころ、A は保護者とともに当該校まで来た。A は、練習後のミーティング時に部員の前で、「今日は、練習休んですみませんでした」と謝った。

しかし、このミーティングでは、当該生徒に関して、次のような話が出てきた。「なんで当該生徒は休んだん? A は来たけど」「私たちは試合に出られないけど、毎日練習に来ている。当該生徒は試合に出させてもらっているのにどうにかと思う」「当該生徒は、中学校から始めたのでそんなにうまいわけではない。ミスをすることも多い。それやのに、練習を休まれたら、何なん? って思う」と発言が続いた。さらに、A と G は、「当該生徒が部の悪口を言っている」「当該生徒が、L がミスるから試合に負けたと悪口を言っていた」「ほかのみんなの悪口も言っていた」などと発言した。h 教諭と i 教諭は、当該生徒に対する悪口が言われ、収拾がつかなくなった状況を見ており、h 教諭は、「当該生徒も入れて、もう一度みんなで話し合おう」と言ってその場を閉めた。

- ⑤ 10 月 12 日、h 教諭、i 教諭は、放課後に、当該生徒を呼んで注意した。当該生徒は、部員に謝りたい旨を述べた。その後、当該生徒は、h 教諭に連れられて体育館に移動して、2 年生部員全員の前で「この前は部活動を休んで、ごめんなさい」と謝っ

た。F、G、A、C、B、J及びIは、冷ややかな目で、それを見ていた。h教諭は、このような空気感を目の当たりにし、「これから全員で同じ目標を持って同じ方向を向いて活動する」と述べてその場を閉めた。

なお、h教諭は、Aと当該生徒を当面試合には出さないことにした。

- ⑥ 10月25日ころ、i教諭は、Mから、Lが部活動を辞めたいと言ってくると思うが、辞めないよう引き留めてほしいと聞かされた。その後、i教諭は、Lから、自分がハブられていてしんどいので、部活動を辞めたい旨の訴えを直接受けた。i教諭は、Mから引き留めるよう言われていたこともあり、Lを説得し、部活動をしばらく休むということで納得させた。i教諭は、h教諭に対し、Lとのやり取りを情報共有した。

しかし、h教諭とi教諭は、Lからの訴えを受けて、他の部員に対し、何らの指導もせず、Lが部活を休まざるを得なくなった事情を説明するということもしなかった。このため、Mを除く他の部員は、Lが部を休んだ理由を認識しておらず、G、F及びAらは、Lが部の練習をさぼっているなどという誤った認識をもつことになった。

- ⑦ 10月28日ころ、h教諭は、校内で、G、F、A及びCから「先生聞いてください」と呼び止められた。その内容は、「Mが何もしない。Fばかりが嫌な役回りをさせられている」「Lが嘘をつくので困っている」「当該生徒も、私たちから遠ざかっています」という内容だった。Cは、当該生徒について「クラスで後ろからついてくるけど、何も話さないのが嫌です」とも話した。h教諭としては、これまでの経緯にも鑑みて、G、F、A及びCと、M、L及び当該生徒との間で、関係がうまくいっていないことを改めて認識したことになる。実際に、h教諭は、このとき、G、F、A及びCに対し、「そうか、でもそれだけ人間関係がこじれているのはおかしい。解決をしていかないと。どうやったらいいのか、自分たちで考えてみないと」と回答している。

しかし、このような訴えがあったことについて、h教諭は、ほかの教員に報告することも相談することもなかった。

- ⑧ 11月5日、Aは、Lが部活を休んだにもかかわらず試合に出られたことについて、不満を抱いた。Aは、部の練習を休んだという点に関しては自分と同じはずなのに、Lがすぐに試合に復帰できたことに不満を抱いたのであった。

Aは、当該生徒を連れて、h教諭のところいき、h教諭に対し、この不満を伝えた。Aは、「自分たちはどうして試合に出られないのですか」「JとIは、頑張っているのに試合に出してもらえず、Lがなぜ出られるのですか」「Lも練習を休んだのに、なぜ試合に出られるのか。どうして私たちは試合に出られないのか」と訴えた。

これに対し、h教諭は、A及び当該生徒に対し、「もう少し頑張りが欲しい。練習に一番に来てネットを張るとか、誰よりも声を出して練習するなどの姿が見たい」という話をした。なお、当該生徒は、Aに連れられて来ただけであり、ほとんど話さなかった。

しかし、当該生徒は、Aとは考えが異なっていたことから、翌6日、h教諭に対し、「このノートを読んでもください」「ほかの部員には見つからないようにお願いします」と言って1冊のノートを渡した。そのノートには、「自分がどうして試合に出られないのか理解しています。自分の力でレギュラーをとれるように努力します。ただ、このノートのことは他の部員には言わないでください」という趣旨のことが書かれていた。h教諭は、この日の部活動での練習試合から、当該生徒を試合に出場させた。

なお、本再調査委員会は、このような当該生徒の動きが、Aの怒りをまた買うことになったと推測している。

- ⑨ 11月6日ころ、h教諭は、上記⑦及び⑧記載のとおり、F、G、A及びCがLに対して不満を抱いている状況であることから、顧問立会のもとで、Lと部員一人ひとりとの話し合いの場を設けた。

しかし、h教諭は、この話し合いをどうして設けるのかについて部員にきちんと説明していなかった。このため、Lが、部活動を休んだことを謝らされるということになった。

なお、11月ころに、G及びAが、部活動中に、当該生徒に対して集中的にボールを力いっぱい投げぶつけるという事象が起こったが、これについては、その当時、h教諭やi教諭は認識していない。他の部活の部員がその光景を見ていたが、それら部員は、当該校の教員に伝えなかった。

- ⑩ 11月下旬ころには、当該生徒は、部活動で、パス練習の相手がなくなっている。本再調査委員会は、h教諭やi教諭がこれを認識していたという確証は得られていない。この点、h教諭に関して言えば、このころ、G、F及びAとの対立が激しくなっており、練習中に、怒って途中で練習場所から出ていくということをするなどしており、当該生徒を気にかける余裕がほとんどなかったと考えられる。これはMに関しても同様であり、h教諭は、Mについてもほとんど気にかけていなかった。なお、i教諭について少なくとも言えることとしては、部員らの人間関係を見ながらも、生徒間のトラブルに対して何もしていないということである。

- ⑪ なお、9月から11月までの間の、学級での当該生徒の様子に対する当該校の認識について検討する。当該生徒は、上記認定のとおり、学級内では、主として、D、K及びCから、相手にされなくなり、それがエスカレートし、「ストーカー」などと呼ばれるに至るなどの「いじめ」を受けていた。しかし、これらについて、担任であるj教諭を初め、当該校の教員らが認識していたといえる証拠や供述は見当たらない。j教諭としては、合唱コンクールに向けた練習をしている際に、それまで一緒に過ごしているように見えていたD、K、C、H、E及び当該生徒の6人が、D、K及びCの3人と、H、E及び当該生徒の3人に分かれたように見えたが、その6人の中でトラブルが発生しているとは思っていなかった。

(4) 12月1日～8日までの当該生徒に関わる出来事に対する当該校の認識

- ① 12月1日、当該校の2年生では校外での劇鑑賞が学校行事として実施された。この日の朝、Aが、a教諭から、頭髮の校則違反を指導されたが、このとき、a教諭は、Aから、「【当該生徒】がやばいんです。学校行きたくないって言ってます」「GとCから嫌われている。Cは、【当該生徒】がついてくるからウザいって言っていた」と聞かされた。

a教諭は、Aが校則違反を指摘されて話を反らすために、当該生徒のことを言ってきたと理解した。しかし、a教諭は、その日のうちに、当該部顧問のh教諭、当該生徒の担任であるj教諭及び学年主任のf教諭に対し、Aの上記言動を情報共有した。h教諭は、i教諭にも、上記Aの言動を情報共有した。当該校の学年では、当該生徒については、しばらく様子を見る、ということにした。もっとも、同じ学年団の教員であるe教諭は、a教諭が担任のj教諭と上記情報共有をしているときの会話を聞いていたが、このとき、「【当該部活動】で今、当該生徒が嫌われている。身から出たさびだ」と内心想った。

なお、本再調査委員会による聴き取りにおいて、当該校としては、1週間後をめどに当該生徒を呼び出して話を聴こうという方針だったと述べる教員がいたが、当該生徒への事前の連絡や保護者への報告もなく、その裏付けとなる客観的証拠が全く存在しておらず、このような方針があったことを事実として認定することはできなかった。

- ② 12月2日、放課後に漢字の再テストがあり、i教諭が監督をしていた。再テスト者の名簿の中に当該生徒の名前があったが、当該生徒は再テストを受けに来ていなかった。これは、当該生徒ではなく、別の生徒名の誤記であった。部活動の終わりに、i教諭は、校門前で、当該生徒に声かけし、「ごめん、漢字再テストじゃなかったみたいだ」と言った。これに対し、当該生徒は、「うん、そう！絶対ちゃうで！」と笑いながら言ってきた。i教諭は「うん、そうだったみたい。勘違いだった。ごめんな」と謝った。

- ③ 12月3日には、当該部で一日対外練習試合があった。i教諭は、移動中の電車の中で、当該生徒がJと会話をしている姿を目撃している。

上記認定のとおり、当該生徒は、練習試合が行われた相手校で、パス練習をする相手がおらず一人で棒立ち状態であったが、これをh教諭及びi教諭が認識していたことを裏付ける証拠は見当たらない。

- ④ 12月4日も当該部では午後から半日練習試合があった。当該生徒は、この日も孤立しており、パス練習の相手がおらず一人で壁打ちをしていた。当該生徒が一人で壁打ちをしている姿自体については、h教諭あるいはi教諭が、目撃していたと考えるのが合理的である。

- ⑤ 12月5日、当該生徒は、部活動の朝練に参加したあと、生徒会立候補者のための

朝の選挙活動にも参加し、校門に立ってHを応援している。この当該生徒の姿を当該校の教員が見ている。

- ⑥ 12月7日、3時間目の授業で、k教諭は、当該生徒がk教諭の顔をじ〜っと見ていることに気づいた。k教諭は、当該生徒に対し「どうしたん？」と声をかけた。当該生徒は、口パクで「しんどい」と言ってきた。k教諭は「頑張れ」と返した。k教諭は、このような当該生徒の様子について、その当時は、特段気に留めることはなかった。なお、このように気に留められなかったのは、12月1日の当該生徒に関するAの言動が、k教諭にまで情報共有されていなかったことが要因であると考えられる。

- ⑦ 12月8日の朝、当該生徒は自死するに至った。

3節 学校・学年体制と問題の捉え方

(1) 1年時の問題と2年時の問題の継続性—ともに重大事態—

上記の経過を一読すれば、1年時には、Oに対する当該部活内での集団によるいじめが発生し深刻な状況に至っていたことは明らかである。特に、Oの事案については、脱毛症、その後の不登校の長期化も含めて、なぜこれを文部科学省が示しているガイドラインに照らして「重大事態」として認知し、事実確認と継続的な関係者への指導、支援が行われなかったのか。「謝罪の会」以降、部活動の顧問、学年教師団、管理職、教育委員会も含めた適切な指導、支援が行われなかったために、その後も誰かが絶えずターゲットにされていじめられるといった状況が当該部内で継続し、1年時には4人もの部員が退部している。それ以外の部員も辞めたいと顧問に相談に行っている。なぜこれらを受けとめて、学年、学校として、丁寧な指導、支援されなかったのか。

2年時には、それらの継続的ないじめの延長として、当該生徒への集団によるいじめが学級と部活動の場で並行して、急速に拡大していった。短期間でいじめに象徴的にみられる「孤立化、無力化、透明化」に追い込まれ、「陰口、悪口、仲間外れ」「ストーカー呼ばわり」「事実ではないことを流される」といった状況が日常的に起こっていった。その結果、学校生活における心理的、物理的、社会的な居場所を失い追い詰められ、自死に至るという取り返しのできない重大事態を招いてしまった。日々の部活動や学級における陰口、悪口、仲間外れなどは、半ば公然と行われていたような状況にあり、周囲の生徒の多くが見聞きして気づくことができる状況下であったにもかかわらず、なぜこの事態を、教師たちは見抜いて指導、支援できなかったのか。なぜ、心ある周囲の生徒たちは、教師に相談に行かなかったのか。相談に来てくれた生徒もいるなかで、なぜ教師は緊張感、危機感を持って対応できなかったのか。リスクマネジメントの視点は、学校、学年、管理職、教育委員会にはどの程度あったのか。1年時、あるいは2年時の12月8日までに、どこかで当該部の問題状況について議論され、学年、学校を挙げた指導、支援が行われていれば、当該生徒の重大事態は避けられた可能性が高い。

（２）学校、学年、教師の認識の欠如と課題

当該生徒に関わる重大事態が発生した時に、教師たちは一様に、「思ってもいなかった」「ノーマークであった」といった捉え方であった。当該校の教師集団の問題を捉える視点、センサーの鈍さが招いた結果として、また、生徒たちとの日常的な信頼関係の弱さの結果として、深刻に受けとめ省察していくことが求められている。生徒とのこれまでの関わり方、指導、支援のこれまでのあり方、問題自体の捉え方、教師集団として機能するチームによる取り組みのあり方、などについて捉え直し、取り組みを展開することで、いじめによる当該生徒のような犠牲者を二度と出さないようにしていく必要がある。

具体的には、①大前提としていじめ問題の捉え方に関する認識を改めて、「初期対応、重大事態対応、予防的対応」の実践につなげていくための見直し、②生徒に対する管理統制、威圧的態度に依拠するような指導の見直し、③生徒との信頼関係を形成していくための双方向の対話的關係のための見直し、④「謝罪の会」に象徴されるような見通しのない場当たりの対応の見直し、⑤経験の少ない若手の教師が増えている中で、個々の教師の力量や責任に転化せずにチームとして機能する体制の見直し、⑥そのための管理職、全体生徒指導担当、養護教諭、SC 等も含めた情報共有、生徒理解、取り組み方針の立て方の見直し、⑦レギュラーへのこだわりの強さ、初心者への厳しいあたり、欠席者への攻撃など、部活動の体質改善や指導のあり方の見直し、⑧教師の目が届きにくい部活動の場で起きていることへの対応、生徒からの情報に対する対応などリスクマネジメントの視点からの取り組みと体制の見直し、などは喫緊の課題である。

第２章 学校の当該生徒等に対する「重大事態」以前の対応に関する問題

１節 いじめ問題の捉え方に関する認識

当該校の教師のいじめ問題に対する捉え方は、平成 25（2013）年に制定された「いじめ防止対策推進法」（以下、いじめ防止法と略称）の趣旨に沿ったものではなかった。いじめに対する認知の意識が乏しく、一部の教員においては、「いじめ」としての認知もなされていたが、それが共有されることはなく、むしろ生徒間で発生する多くの問題事案は、「トラブル」として認識されていた。よくある生徒間のトラブルとして捉えることがあったとしても、そのトラブルにおける人間関係、及び力関係、1 人对集団といった構造などを丁寧に検討していくと、いじめ問題として認知が深まっていくこともある。このような視点は乏しく、どちらにも課題があるお互い様のトラブルとして捉えていた傾向が強い。しかしここでは、トラブル自体への指導、支援も十分になされていなかったと言わざるを得ない。

いじめ防止法におけるいじめの定義は、第 2 条第 1 項において、以下のように定められている。【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。）であって、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。】

児童生徒、及びその保護者等から「心身の苦痛を感じている」と訴えがあった場合、いじめの認知件数にカウントされることになる。この法律の趣旨は、放置すればいじめに発展するような状況や取り返しがつかないいじめの「重大事態」を引き起こさないために、初期段階の児童生徒の不安やトラブルに対して、当事者の訴えや周囲の見解を聴き取りながら、いじめとして認知したうえで丁寧に取り組むことを学校現場に求めた点にある。

中学1年、2年時において、当該部や学年内で起きていた事象は、この定義からすれば、明らかにいじめである。教師が良かれと思って、設定した「ミーティング」「謝罪の会」なども、問題が解決していない状況があり、当事者間で認識のずれが大きくなかで、「1人対集団」の場を設定したこと自体が、構造的ないじめを助長することになっている。こうしたいじめ問題に対する視点は、当該校だけではなく、教育委員会においても弱かったのではないと思われる。当該校の管理職や教育委員会の関係者からも、当時のいじめに対する認知の甘さ、認識を共有できていなかったことについて自戒も含めて反省が述べられた。

具体的には、中学1年時の部活動におけるOに関するいじめ事案であるが、教育委員会では「重大事態」としては認識されていなかった。いじめによって心身の苦痛を受け、いじめを理由とする不登校が30日をはるかに越えて長期化しているにもかかわらず、なぜ学校、及び報告を受けた教育委員会は、重大事態として判断しなかったのか。こうした点をあいまいにしたことによって、混乱して中途半端に終わった「謝罪の会」以降、部活の関係生徒に対する継続的な指導、支援はなされなかった。学校や教育委員会では、Oに対する「不登校支援」が課題となり、適応指導教室（パル）、家庭訪問、別室登校などによる支援が行われるという状況に留まってしまった。学校長は重大事態として上申したが、教育委員会、及び教育委員会のいじめ防止対策委員会の判断は、重大事態として挙げなくてもよいとの判断であった。この点は、いじめ防止法の規定に即した判断とは言えない。

なお、重大事態については、いじめ防止法の第28条第1項第1号、2号に明記されている。すなわち、「いじめにより当該学校に在籍する児童等の生命、心身又は財産に重大な被害が生じた疑いがあると認めるとき（第1号）」と「いじめにより当該学校に在籍する児童等が相当の期間学校を欠席することを余儀なくされている疑いがあると認めるとき（第2号）」である。欠席については30日を目安としており、重大事態の際は、学校の設置者又は学校による事実関係の調査についても規定されている。

2節 生徒に対する管理統制に依拠するような指導

当該校は、個々には気になる生徒はいるものの比較的落ち着いた学校であり、当該学年もそのような状況であった。学校では、決められたことはまずやらせきるといった生徒指導が行われていた。教師からの生徒に対する指導が入りやすい場合、教師の視点からのあるべき姿、望ましい姿を生徒集団に求め、管理統制的、威圧的にその枠に入れようと指導を強化する傾向が生まれる。1年時のd教諭、e教諭を中心とする生徒への対応は、生徒集団への管

理統制的な指導によって従う生徒には有効に見えた。その枠を少しはみ出る程度の従順な生徒に対しては非常に厳しく威圧的に指導していたが、そこを陰ではみ出していく生徒たちには目が届かなかった。また、正面から集団で反撃してくるような生徒に対しても、対応しきれていなかった。そこには、非常に困難な問題が潜んでいたのであるが、結果的にはそこは見ないように蓋をしてしまったと言わざるを得ない。

生徒集団を管理統制していくという安易な発想は、担当者任せの風土を生み、個々の教師が個々の生徒の様子を丁寧に見て支援していくという視点を弱体化させる。そんなことをしなくても、表面的には多くの生徒たちは従順に、教師にとっての「がんばるよい子」を演じるからである。こうした傾向が強まると、生徒は教師に本音を話したり、相談に行かなくなる。逆に、教師に告げ口をしてうまく利用しようとするような動きも出てくることもある。そうした時に、生徒間にある「同調圧力」と教師集団からかけられる「同調圧力」が重なって、いじめられてしんどい思いをしているような生徒が、相談したために逆に「ちくった」と逆恨みをされたり、教師から「頑張ろう、あなたもしっかりしなくっちゃ」などと言われて、余計にしんどくなっていくこともある。だから、段々しんどいことは相談しなくなっていく。当該学年においても、こうした傾向が生じていたと、生徒からの聴き取りや教師の対応から窺うことができる。

つまり、管理統制的、威圧的な指導は、大きく反抗する生徒がいない状況では効果を発揮するが、そこから外れる生徒の登場や重大な問題事象が生じた時には、途端に機能しなくなる。その時の教師の対応は、「大物に甘く、小物に厳しい」といった傾向に陥りやすい。同時に、重大な問題事象という応用問題への対応力が教師集団として鍛えられていないために、担当者任せになったり、場当たりの対応に終始したりして、結局收拾がつかなくなる。管理統制的な一方向の対応と対話的な双方向の対応、ベテランの考えと若手の考え、部活顧問の見方、考えと学年教師の見方、考え方等の違いなども含めて、教師集団として集中的に議論をして、指導、支援の方針を立てていくことができていなかったと言わざるを得ない。管理職、全体生徒指導担当、学年主任といったキーパーソンが、そのための役割を果たしていく体制にもなっていなかった。

3節 「謝罪の会」に象徴されるような見通しのない場当たりの対応

当該学年では、部活動での「話し合い」「ミーティング」や1年時のOに関わる事案で行われた「謝罪の会」などが、教師立会いの下に行われている。しかし、こうした場の設定が、事前に部活動の顧問や学年会議などで、状況把握と問題点の整理、ゴールの設定、危惧される事態への対応といった指導、支援の方針を議論して共有するプロセスを経ないまま、場当たりの行われていたと言わざるを得ない。たとえば、2年時に当該部の顧問となったh教諭は、何度か部活動で話し合いの場を設定しているが、そこには方針がない。そうすると、1人対7人といったいじめの構造が生まれて、言いたい放題で、M、L、当該生徒などに対する攻撃の場になったり、影響力のあるG、F、及びAといった生徒がその発言力を誇示し

集団を支配していくような場になっていった。学年で設定した謝罪の会も、脱毛症の件で陰口などを言ったことについての謝意は述べられたが、基本的な構造は同様であり、話し合いの場にはならなかった。

それは、「1 人对集団」という場の設定自体が、対象が生徒であれ、保護者であれ二次的ないじめの場になっていくといういじめの構造への理解の乏しさ、リスクマネジメントの視点の欠如に起因している。Oの保護者から、強い要求があったからやむを得なかったといった問題ではない。生徒であるO自身のことを、どう守り支援していくのかという視点での検討が第一になされる必要があった。明らかに力関係、発言力などにおいて格差がある関係者を一同にして、「話し合い」や「謝罪の会」を設定する場合には必要な条件がある。それは、①保護者ではなく、いじめられた本人の希望があり、了解が得られていること、②相手方がいじめを認め反省し、謝罪したいという明確な意思があること、③教師がいじめとして認知し、問題点に関する見解をはっきりと共有して、明確に伝える場として設定する場合である。それでも、そこには、一人という弱い立場のいじめられた側は含まないことの方が多く、そこでの相手方の反省の気持ちを、後日、生徒本人には伝えるといった配慮が求められる。

ましてやOに関わる事案を巡る対応においては、明確に、生徒、保護者共に、いじめたという自覚が乏しく、むしろお互い様ではないか、逆にこちらにも言いたいことがあるといった姿勢であった。そんな状況のなかで、なぜ初めからそうはなりそうもない「謝罪の会」を無責任に設定したのか。結局、部活動のいじめた側の生徒達にとっては、教師は言いくるめることができる、強く出れば自分たちの見解を通せるということを学ぶ場になってしまった。このような対応のまずさが、1年から2年へと部活動でのいじめを継続、増幅させてしまった一因であると言える。聴き取りに対して、「あのような形の謝罪の会自体を行うべきではなかった」と見解を述べる当該校の教師もいた。そうした見解も含めて、学校として議論の場がなかったことが大きな問題である。

4 節 個々の教師の力量や責任に転化せずにチームとして機能する体制

近年、学校現場において世代交代が進み、若手の教師が増加していることは、全国的な状況である。若手教師に見られる特徴として、①大変優秀でまじめな青年が多く、努力を重ねて教師になった。②その一方で、結構一人で頑張ってきたような「よい子」が多くみられ、上手に SOS（援助希求）ができない。③しかし、評価を気にして失敗を恐れ、抱え込んで自分の判断で行動してしまうといった傾向がある。

当該校、当該学年も若手の教師が多く、全国的な傾向の例外ではない。当該部の顧問も1年時も2年時も、転任、新任などの若手の教師であった。1年時のa教諭は、若手の顧問として女子の部活指導に苦勞しながら、何とか対応しようとしていた。個々人に「部活ノート」を持たせて、生徒とつながってこうと努力をしていたが、Oの事案以降においても、相談に来る生徒の訴えるいじめ問題を認識して、学年の教師と相談しながら部活動の生徒集団

に問い、適切に指導、支援するといったことはできなかった。

2年時のh教諭は、若手の顧問として、2年生が中心のチーム作りのなかで、しばしば練習をさぼったりする生徒集団とぶつかることがあったが指導しきれなかった。顧問の思いと部員の反応のズレを感じながらも、当該生徒を含めて、当該部で起きている個々の生徒に関わるいじめ問題について、十分認識できなかった。こうした課題などを前提にした若手の部活顧問への支援体制をどう組んでいくのかが学校、学年に問われているが、チームとしての動きはなかった。

しかし、このような部活顧問、及び1年時の学年生徒指導担当のd教諭、1年、2年時に学年の柱となっていたe教諭などの動きをみると、当該学年においては若手、中堅、及びベテランからも、チームとしての議論を経た生徒理解の深まりと、それを踏まえた取り組み方針を立てるといった視点や動きが見られないことが非常に残念である。経験の不足からくる弱点、逆に経験主義からくる弱点などは、お互いに当然あることを前提にした、チームとして機能する学校、学年の体制づくりが求められている。生徒に対する管理統制的な指導が、連動してピリピリした学年教師の雰囲気を生み、若手の教師を委縮させる面もあった。

こうした状況に、気付いていた管理職は、リーダーシップを発揮して、学年セクトの解消に向けた管理職や全体生徒指導担当、学年主任の役割の明確化、スクールカウンセラーなども加えて議論ができる生徒指導委員会の開催、緊急の学校のいじめ防止委員会の開催、保護者へのいじめに関する訴えなどについて、関係者と相談しながら提言していく必要があった。

そのなかで、たとえば、今回の重大事態発生の前に、学校全体の問題として、1年、2年時に、当該部でのいじめ問題に関わった当該学年部員全体の活動停止、あるいは一旦解散措置を行い、そのうえで顧問、学年教師なども入ったミーティングを徹底して行い、本当に反省した生徒、誠実に練習をしたいという生徒を中心に、どんな部にしていきたいのかを共有したうえで、部活動を再編成していくといったことも検討する必要があった。このプロセスの中で、保護者にもいじめ問題に対する学校の姿勢や方針を伝え、理解と協力を求める取り組みも展開していく必要があった。

5節 事実確認、情報共有、生徒理解と取り組み方針の立て方

生徒が部活動を辞めたいと顧問のところに相談に来たとき、顧問は何とか引き留めて「頑張ろう」と励ますか、退部を認めて一区切りを付けるといった対応をしていた。そこでは、「なぜやめたいとまで思い詰めているのか」と受けとめて、まず事実確認を行い、その理由を丁寧に聴いていこうとする姿勢に欠けていた。そのことを行えば、部活内に存在している深刻ないじめ問題が、当然明らかになってくる。相談は、1年時に辞めていった4人だけではなく、2年になっても断続的に続いていた。1年時のa教諭、b教諭も2年時のh教諭、i教諭、b教諭も、この点について一定認識はしていた。しかし、よくある「トラブル」という捉え方をしていたり、いじめと個人的には捉えていても、顧問どうしや学年のf教諭、

e 教諭、当該生徒の担任 j 教諭などと学年会議や打ち合わせで情報共有し、その事態をどう捉えていくのか、背景に何が起きているのかなどについて議論を行い、生徒理解を深めていくことができていなかった。そのために、有効な取り組み方針が立てられなかった。

学年としても、当時の認識がトラブルであれいじめであれ、実際に部活動や学級で起きている「陰口、悪口、仲間外れ」といった問題事象に関する事実確認をまず行い、管理職、全体生徒指導担当などとも相談しながら当該部に対して指導、支援をしていくという発想は見られなかった。「陰口、悪口、仲間外れ」などに対して、辛いと訴えた側に対する「人権問題」「いじめ問題」といった視点から本質をとらえて問題にしていくのではなく、相手方の生徒たちの言い分に言い負かされてしまい、相談した方が逆恨みを買ひ、逆に窮地に追いやられていくような構造が生まれていた。この点は、学年教師による相手方の保護者への対応においても同様の傾向があった。そうした状況の中で、周囲の生徒たちの教師への信頼感は失われていくことになる。それは、教師にはもう相談しない、相談しても無駄といった雰囲気を生み出すことにつながっていった。

たとえば、Oの事案についても、言い分がずれたまま終わってしまった9月30日の生徒どうし、保護者どうしの「謝罪の会」と称した話し合いに対して、それ以降問題点を再度整理して、学年、全校として取り組みを進めるといったことはなされなかった。O個人の「不登校問題」とその支援として事態が展開して取り組みが進んでいった。OがFのシューズ袋を投げたという事象の前後に存在していた部活動内におけるOへの陰口、悪口、仲間外れを「いじめ問題」「人権問題」として捉えて、相手方の生徒たちの保護者への働きかけも含めて、指導、支援を行っていくことはなされなかった。この点が、最も残念である。

なぜならば、1年時に部活動において問題がいくつも噴出する中で、きちんとした対応がなされていれば、1年から2年にかけていじめ問題が相手を変えて継続し、部活動から当該生徒の学級にまで拡散して行くような事態は防げたと思われるからである。その取り組みによって、いじめる側も途中で自分たちの言動を振り返り反省することができれば、お互いに救われ、成長することにつながっていったからである。

部活動や学年における問題事象が教師にも一定認識され、心ある生徒や葛藤を抱えている生徒などから情報提供や相談があったにもかかわらず、多くの場合「当分見守ろう」ということになった。これは、Oの事案における「謝罪の会」の後においても、当該生徒の事案における12月1日のAからの訴えの後においても、象徴的に取られた方針であり、事実上の指導放棄でもある。そのことが取り返しのつかない事態を招いてしまったと言える。学校としての危機意識の乏しさがあった点は、リスクマネジメントの視点からも重大な問題である。

6 節 生徒との信頼関係を形成していくための双方向の対話的關係

当該校、当該学年においては、部活動の場面や学級活動の場面で、どのくらい生徒との双方向の対話的な関係が形成されていたのであろうか。教師が生徒からの悩み、葛藤などの相

談を受けた時に、どのくらいきちんと聴いて、「なぜそう思うのか、あなたはどうなってほしいのか、あなたはどうしたいのか」などと問いながら、「どうしていったらいいのかな」と次の一手について、一緒に悩み考えるようなプロセスを経ている様子は、教職員からの聴き取りでは垣間見ることができなかった。こうした姿勢、対応は、いじめられている側はもちろんのこと、いじめている側に対しても求められる姿勢である。

これは、「教育相談を軸にした生徒指導」の展開であるが、次のような視点は乏しかった。

- ① 聴くという姿勢と関わりを、指導、支援の入口にすることである。教師は、授業などにおいても話すことを中心に児童生徒に働きかけることが多い。そのために、聴くという働きかけは苦手な教師が少なくない。聴くという関わりは、解決請負人になることではなく、一緒に辛い思いをしている生徒と考えるプロセスが重要である。
- ② 生徒の感情を聴き取ること、特に負の感情への応答を大切にすることである。感情への丁寧な応答を欠いたことが、取り組みのスタートでボタンの掛け違いとなり、問題をこじらせてしまうことが多く見られる。これは、保護者との関係においても同様である。
- ③ 生徒の言動の意味を自らに問いながら、理解と支援をしていくことである。教師は、ともすれば、教師の捉え方で設定した枠組みから生徒の言動を理解しようとする傾向がある。ここでも、担任一人による問いではなく、同じ学年教師や生徒指導部など、関係する教師がチームを組んで、生徒の言動の意味を問いつながることが、チームとして機能的なケース会議になり、深い児童生徒理解にもとづく有効な取り組みにつながっていく。

当該学年ではこうした点で課題が多く、e 教諭のように当該生徒がいじめられた問題に対しても、「身から出たサビ」と内心思っていたといった評価が出てくる。これは、いじめていた側の生徒の発言と類似する発言でもある。現象的には、当該生徒が陰口、悪口を言っていたような事実も過去にはあった。だから、最近は逆に自分がそうされる立場になったわけだが、それも仕方がないといった捉え方である。しかしそこには、当該部の中での人間関係、力関係、当該生徒の置かれた状況の変化への理解や、当該生徒が直面していた「孤立化、無力化、透明化」のなかで抱いていた絶望感への共感などは乏しい。

その結果、生徒の話を丁寧に聴くことなく、相談してもしんどい気持ちを受けとめてもらえず、教師の立場からする価値観で、どうしたらいいのかについて返答される。あるいは、力のある生徒たちに言いくるめられてしまって先生は頼りにならない、といった生徒からの評価もあった。教師間では、どのくらい対話的な関係が形成されていたのであろうか。上述した生徒との対話的な関わりは、教師どうしにおいても同様に重要である。生徒と対応する際のいわば練習の場としても、教師間における対話的な関係の成熟度が問われている。

7 節 部活動の体質改善や指導のあり方

本来課外活動である中学校における部活動は、何のためになされているのか。

部活動の理念、目的について、教育委員会や学校では、どのように議論され共有されていたのか。また、部活動において生じやすい問題についても、どのように新任、転任の若手教師も含めて理解し、取り組みがなされていたのか。聴き取りの中では、部活動は顧問任せになっており、下記の指導方針などが、共有されていたことを窺うことはできなかった。

兵庫県教育委員会から通知を受けて、宝塚市教育委員会より「運動部活動の指導について（通知）」（2016）が、各中学校宛に出されていた。そこでは、運動部活動の指導について、①対話を重視した指導、②生徒の体力や技能の程度に応じた指導、③「ノー部活デー」の徹底、④生徒の自己判断能力の育成、⑤顧問の活動中の立ち会い及び顧問不在時のルールづくりの5点について、具体的に述べられている。

これらを受けて、当該校においても、宝塚市いじめ防止基本方針のなかで、「8 いじめの防止（4）部活動における指導」として、次の方針が明記されている。

「部活動は異年齢の生徒が集まることで上下関係が生まれたり、同級生の中に序列が付けられたりしやすい環境にあることを十分認識し、単に技術の向上や勝利至上主義によることなく、生徒の協調性や連帯感を育み、互いに認め合い思いやる心を育てることを踏まえないといけない。この際、顧問と他の教職員、部活動の外部指導者、保護者との連携のもと、部活動に取り組んでいく」と。

このように、当該校においては、宝塚市いじめ防止基本方針の中で、部活動の危惧される側面も含めて、重要な規定があるにもかかわらず、共有され実践されている状況にはなかった。

逆に、当該生徒や他の部員が、練習を休むことで、あれほど部員から責められる部活動のあり方は、なぜ生まれてしまったのか。そこでは、当時は土日も練習、練習試合が組まれ、朝練習も午前7時30分から行われ、週1回ノー部活デーがあったものの、夏時間帯には午後6時まで、冬時間帯(11月、12月、1月)には午後5時までの練習が行われていた（ただし、10月、2月、3月は午後5時30分まで）。その部活動に関心があり好きで入部していることを前提にしても、部員たちにはかなりの負担がかかっていたと言わざるを得ない。これは、当該部だけに限ったことではないと推察される。当該部では、土日の練習などでも、無断で休むと顧問が家庭に電話を入れていた。

このように、好きだけれども身体的にはきつい練習日程の中では、休む部員が出た時には、「みんなしんどくてもやっているのにさぼっている」として攻撃のターゲットになりやすい。顧問からの土日、朝練習も含めて、参加を要請するプレッシャーがそうした同調圧力に拍車をかけることにもなっていく。実際、10月10日に「どうせ試合には出られへんし」などと言うAに誘われて、一緒に練習試合を休んだ時の事後対応も、Aは保護者と一緒に午後に登校して部員の前で謝罪している。その時に、行われたミーティングで、なぜAは来ているのに当該生徒は来て謝らないのかといった非難の声が多く上がり、收拾がつかなくなっていった。その2日後当該生徒は部員に謝ったものの、短期間で当該生徒への「陰口、悪口、仲間外れ」が強まり、部員のCやGを介して学級のD、Kなどにも広まっていった。

それは、学年にも広められていった。顧問立会いの下にミーティングと称して、1人対集団のいじめの構造が発生し、收拾がつかない事態を招いたことに対する顧問たちの責任も大きい。

本来部活動への参加は自由ではないのか。そのことを前提にしながら部員の気持ちが一つになるからこそ、一緒に頑張りたいという思いで参加していくのではないのか。だからこそ、不都合な時やしんどい時にも、部員どうしで連絡が取り合えて認め合えるのではないのか。

中学校という義務教育の場における部活動の意義は、小学校での経験がある生徒もない生徒も含めて、①スポーツや文化活動に触れて親しむことによって、生涯スポーツや文化活動への入り口となっていくこと。②その活動を通して個々、及び集団としての技能の向上を図っていく場になること。③それ以上に大切なことは、スポーツや文化活動を通して社会性や協働性、思いやりの心など、人間形成の場にしていくことにある。だからこそ、課外活動ではあるが、学校教育に位置付けられている。部活動が、顧問にとっての自己実現の場になったり、勝利至上主義での運営がなされる時には、しばしば、顧問による暴力・暴言、過度なメニューを罰として個人に課す、連帯責任で過度なメニューを罰として全体に課すといったパワーハラスメント問題が発生する。1年時における当該部顧問 a 教諭が、タイムトライアルでOが目標時間をきれなかったときに、全員で外周をもう1周走らせたという指導も結果的には同様である。こうした指導が、Oへの部員たちによる攻撃につながり、OがFのシューズ袋を投げると言う出来事につながっていったわけである。この点での顧問の指導責任も大きい。

また、当該部においては、誰がレギュラーになるのか、誰が試合に出られるのか、どうしたら試合に出られるのかといったことについて保護者からの問い合わせなどもあり、部員たちも保護者も過敏であった。そこから「なんで練習をさぼった当該生徒がコートに入れるんや」といったG、Fを中心とする部員による攻撃に拍車がかかっていった。h 教諭も、「では、日常の練習をさぼっていることについて、自分たちはどう考えているのか」といった問いかけはしないで、Aと当該生徒を試合のメンバーに入れないように対応し、1か月間試合に出さなかった。その間に、いじめは学級と部活動の場で、並行して急速に広がっていったが、こうした問題が、10月10日の件も含めて、学年や生徒指導委員会で共有され、議論されることはなかった。

なお、先に4節で、「学校全体の問題として、1年、2年時に、当該部のいじめ問題に関わった当該学年部員全体の活動停止、あるいは一旦解散措置を行い、そのうえで顧問、学年教師なども入ったミーティングを徹底して行い、本当に反省した生徒、誠実に練習をしたいという生徒を中心に、どんな部にしていきたいのかを共有したうえで、部活動を再編成していくといったことも検討する必要があった」と述べたのは、上記の①～③の中学校における部活動の目的に照らしてのことである。

8節 リスクマネジメントに関するセンサーと体制

リスクマネジメント（危機管理、危機対応）は、元々は企業経営における組織的な危機管理のあり方の課題として論じられてきた。しかし、1990年代以降、学校教育においても、個々の担任による対応を越えて、児童生徒に関わる災害・事件・事故、いじめ・不登校問題、体罰問題、虐待問題、ハラスメント、ネットに起因する諸問題など、学校教育における問題が社会問題としても注目され、学校としての組織的な対応が求められるケースも増えてきた。しかし、学校現場にはリスクマネジメントの専門家は配置されていない。そのために、時として問題への初期対応で適切さを欠き、逆に大きなトラブルに発展してしまうことも起きている。

この点については、当該校だけではなく、教育委員会においても十分な理解にもとづく対応、体制がとられていたとは言えない。それは、1年時における〇に関する事案が、いじめ問題に起因する「重大事態」として論じられることなく、不登校問題として捉えられ、支援が行われてきたことから窺うことができる。また、当該校に限らず、その後も市内の中学校で起きている部活動に関わる顧問の威圧的な言動、ハラスメント行為などによる重大事態の発生状況からも窺うことができる。

これらの問題は、生徒によるいじめ問題の一つの要因を教師自身が作っている側面があるため、体罰問題に留まらない重大な問題である。このように、生徒と生徒、生徒と教師、教師と保護者、及び生徒と保護者に関わって起こり得る諸問題は、学校における教師の対応を越える課題を孕むことも少なくないため、校内においては、スクールカウンセラー、養護教諭、校外においてはスクールソーシャルワーカー、福祉機関、医療機関、司法矯正機関などとの多職種連携が課題となっている。

こうした学校危機に際しては、次の二つの対応が必要となってくる。

- ① 管理職を含めて、学校内において関係する教職員がチームを組んで対応し、問題状況の把握と児童生徒理解を土台にして、組織として方針を立てて取り組むこと。
- ② 学校の管理職と行政機関が連携を密に図り、心理・福祉分野の専門家、医療機関、司法矯正機関等とコンサルテーション会議を開き、専門的な知見を活かしながら、組織として取り組むことである。

また、その前提としては、生徒どうしのトラブル段階で丁寧な事実確認に基づき問題の本質に気づいていく、いじめ問題などを初期段階で問題として認知していく、そこに横たわる人間関係、力関係の構造に目を向けていくことが大切である。こうしたことが可能になる個々の教師、及び教師集団のセンサーを磨いていく必要がある。そのためのヒントは、「生徒の言動には、必ず意味が含まれている」という視点から生徒理解を深めること、「教師だけではわからないことは、周囲の心ある生徒や保護者に聴く」といった関わりのなかから生まれてくる。この点については、部活動や学級における問題の所在について、部活動の顧問や学年の担任、教師、あるいは他学年、学年外の教師が客観的に見て気づくような機会も多くあった。しかし、組織として共有し議論を深め、取り組み方針を立てていくような場が、

学校体制として開かれることはなかった。

実際、12月1日に、Aが「当該生徒がやばい」「学校に行きたくないと言っている」「GとCから嫌われている」などと訴えてきた時にも、学年会議ではその情報は共有されたが、肝心のセンサーが働かなかった。生徒指導委員会での報告も、学校長への報告も、当該生徒の保護者への報告もなされないまま、当該生徒自身から聴き取りをすることもなく、「当面様子をみよう」として放置された。その結果、事態は更に悪化し、12月8日の重大事態に至ってしまった。

こうした状況の改善は、個々の教員はもとより、学校運営におけるリスクマネジメントの視点が最も求められる管理職、及び全体生徒指導担当、学年主任等の重点課題であり、指導、支援する立場にある教育委員会の責務である。今後の取り組みを検討する前に、何度か救える機会のあったのちが、放置された結果失われてしまったことの重大性をきちんと受けとめる必要がある。

ちなみに、当該生徒が在籍した平成27(2015)年、平成28(2016)年において、当該校から教育委員会に対して全校のいじめ事案として報告のあった件数は、当該生徒の事案を含めて、それぞれ、1件(宝塚市中学校全体24件)、3件(宝塚市中学校全体39件)にすぎなかった。この点は、当該学年だけではなく、学校全体としてもいじめ防止法におけるいじめの定義への無理解、いじめ問題への認知の欠落があったと言わざるを得ない。いじめ防止法制定から3年が経過していた当時、いじめ防止法の規定と学校現場の認識のズレは、なぜ埋めることができなかったのか。現在は、どのような認識にあるのか、改めて実践を通して問われている。

第3章 学校及び教育委員会の当該生徒等に対する「重大事態」以後の対応に関する問題

1節 教育委員会の対応

当時、この重大事態に関わった指導主事3名から聴き取りを行い、以下のことが明らかになった。

平成28(2016)年12月8日の朝、重大事態が発生し、学校から連絡を受けた教育委員会の担当指導主事は病院に駆け付けた。その日以降、当該校に常駐しスクールカウンセラー(以下、SCと略称)の派遣なども含めて、複数で指導、支援にあたった。教育委員会としては、重大事態への基本調査として、いじめ防止対策推進法(以降、いじめ防止法と略称)の規定に基づき、全教職員からの聴き取り調査を行った。しかし、教師からの聴き取りでは、背景や原因については特定しにくく、わかりにくかった。「何か言われていた、一人ぼっちだった」といった間接的な情報はあった。12月～1月にかけては、詳細調査として、学校による当該学年の全生徒、及び全当該部員に対して、聴き取りが行われ、同様に全校生徒への

アンケート調査も遺族と調整しながら12月に実施された。そして、この重大事態への調査は、12月には教育委員会に常設されている「いじめ防止対策委員会」に引き継がれ、メンバーを3人（弁護士）追加して「第三者委員会」として発足し調査が行われた。なお、事務局は、教育委員会が担当した。当初は、なるべく早く結論を出そうとしていた。遺族との調整を経て、当初予定していた報告書の改訂版として、平成30（2018）年10月にまとめが出されたが、公表には至らなかった。

第三者委員会として、遺族からの聴き取りは複数回行われたが、当初の報告書（7月）については、完成前には遺族との調整が行われなかった。中間段階などにそのような場はもたれなかった。遺族からは、4点のいじめが自死の原因と認定されたものの、いじめに対する更なる事実確認への要望が強く出され、教育委員会の対応についても、学校の立場に近いのではないかといった不信が出された。第三者委員会発足以降は、事務局である教育委員会が遺族と関わることはなかった。このように、事務局を学校現場と近い関係にある教育委員会が担うことへの課題も述べられた。

なお、1年時のOに関する事案については、学校現場からはいじめ事案として報告されているが、物別れに終わった「謝罪の会」のことなど、細かな報告は聞いていない。その後、O本人への不登校支援として関わってきた。その中で、本人から、「自分が書いた人権作文がごみ箱から出てきたことがあった」といった話も後日聞いた。あの時、Oの事案への対応を、きちんとしておくべきであった。また、教育委員会としては、1人対集団での「謝罪の会」といったものを方針として掲げ行っているものではない。

当該生徒の重大事案については、教育委員会としても想定外であった。事後の周囲の生徒たちの反応として、ショックで泣いたり不安定になったり、「かわいそう」といった反応の生徒がいる一方で、ポーカフェイスで無言、及び「死んでずるい」「こっちが悪者になる」「自分もいじめてたのに」といった発言をする生徒も複数見られた。当初は、当該部活のいじめ問題としては捉えていなかったが、調査を通して、当該部においてG、Fを中心とするピラミッドが作られ、いじめが繰り返されていたこと。その中で、M、Lは、絶えずいじめられて孤立していたこと。当該生徒に対しても、部活動の中で仲間外れになり、いじめを受けて孤立化していったと認識している。

いじめの認知に関しては、いじめ防止法を受けた文部科学省のいじめに関するガイドラインと学校現場での実践のずれがあった。多忙化などもあり、認識がなかなかアップデートされていなかった。「いじめ」という言葉への恐怖心のようなものが教師にもある。いじめと捉えることによって、地域、保護者対応していくことへのプレッシャーがある。また、なかなか丁寧な対応の時間がとりにくい状況もある。ベテラン、中堅の教師の生徒に対する言葉の「荒さ」がある一方で、若手の教師にありがちな「見た目には丁寧であるが生徒を切っていく」といった対応も問題である。

部活動については、従前は顧問任せになっていた面がある。文部科学省からの部活動に関するガイドラインの提示を受けて、平成31（2019）年4月からは是正してきている。平日

1日は休む、土日のうち1日は休む、平日は2時間以内、休日は3時間以内といったことである。

2節 教育委員会の対応の課題

上記のように、指導主事等の関係者からは、自戒も含めて率直な見解が述べられた。その中から見えてきた今後の課題、あるいは現在すでに取り組みが進められている課題として、次の点を挙げることができる。これらは、教育委員会と学校との連携、協力があってこそ展開可能となることは言うまでもなく、いっそうの内実化が求められている。

- ① いじめ問題への初期対応に関して、その認知度を上げて指導支援につなげていくための研修と校内の機能する体制づくりなどの取り組みへの指導、支援。
- ② 特に、管理職、SC、養護教諭なども一緒になった校内における事例検討会（ケース会議）実施による児童生徒理解とチーム力向上の推進。
- ③ 児童生徒に対するいじめ問題、人権問題に関する認識を高め、SOSを誰かに発することなど、具体的な言動につなげていくための予防的、開発的な取り組み。
- ④ 特に、部活動の現場における時間設定だけではなく、ハラスメントや管理統制的、威圧的な指導を排し、いじめ問題へのセンサーを高め、生徒間の人間関係、生徒と顧問の信頼関係を形成していくための取り組み。
- ⑤ リスクマネジメントの視点、ハラスメント防止の視点から、教育委員会と学校の連携強化、及び学校内における管理職を軸にした情報の共有、問題点の議論と共有、取り組み方針の立案ができるための体制づくりへの指導、支援。
- ⑥ 思春期の生徒理解と希死念慮、及びリストカットなどの自傷行為への意味の理解と支援に関する研修、及び資料、相談窓口などの提供。
- ⑦ いじめ問題を含めて、保護者の認識を高めていくための情報公開と協力依頼、児童生徒の人間関係や発達への理解を深めるための研修、啓発の実施。
- ⑧ いじめ問題に関する「重大事態」に対するいじめ防止法に基づく適切な認定と調査、指導、支援の実施。
- ⑨ 第三者委員会が設置される場合に事務局を担うべき教育委員会のあり方、及び重大事態の調査にあたる「いじめ防止対策委員会（第三者委員会）」のミッションの明確化。
- ⑩ その際に、学校におけるいじめ問題への調査、取り組みは、児童生徒の家庭における成育歴を掘り下げることによってなされるのではないことへの共通理解。この理解がないと、当該生徒だけではなく、複数の相手方生徒の成育歴をも調査する必要性が生じてくる。情報として当事者から語られることはあっても、調査は学校における出来事に焦点化すべきであることの確認。
- ⑪ 再調査委員会による再調査は、当初の第三者委員会の調査も含めて、重大事態と誠実に向き合ってきた者にとっては、当時の辛い出来事を思い出し、トラウマの再体験を強いてしまうような面もある。また、3年間の経過によって、電話連絡がつかなかっ

たり、応じていただけなかった関係生徒も少なくなかった。本来、再調査委員会ではなく、当初の第三者委員によって、遺族との調整なども経て、調査が終結することが望ましいことを確認し、今後の取り組みに活かしていくこと。

3 節 学校の対応

当時、この重大事態に関わった教職員 15 名から聴き取りを行い、以下のことが明らかになった。

12 月 8 日朝の重大事態の発生に対しては、教師の反応は一様に「夢にも思ってもいなかった」「想定していなかった」「予期できなかった」といった反応であった。それは、教師から見て当該生徒は「普通の生徒」「全く気にならなかった生徒」「あまり目立たない生徒」【当該部活動】は中学になって始めたので技術的にはうまくはないが、明るい生徒」「前日の朝練、放課後の部活動にもきちんと参加していた」「自分からは悩みを言わない生徒」「まじめでおとなしい生徒」といった発言からも窺うことができる。その一方では、「周りに引きずられて練習をさぼることもあった」「人を傷つけるような発言もあった」「部活動での位置が、中の上くらいから 2 年では一気に下までさがった」という部活顧問からの発言も一部であった。

重大事態発生 1 週間前の 12 月 1 日には、A が a 教諭に「当該生徒がやばい」「学校に行きたくないと言っている」「G と C から嫌われている」といった話をしたのだが、「A は、自分の頭髮違反への指導の気をそらすために言っているのではないか」といった教師の偏った見方もあり、学年会議では「ちょっと様子を見よう」と判断され、危機意識はなかった。なお、このことは、生徒指導委員会、管理職、当該生徒の保護者のいずれにも、報告されていなかった。教育委員会は勿論、知る由もなかった。

教育委員会による基本調査を全教職員が受け、学校長の指導のもと 12 月～1 月にかけては、詳細調査として、学校による当該学年の全生徒、及び全当該部員に対して、聴き取りが行われ、同様に全校生徒へのアンケート調査も遺族とも調整をしながら実施された。重大事態発生後は、学校長が遺族とのパイプとなり毎週 1 回は面談を継続していった。しかし、学校長の言によれば、教師による聴き取りには、事実確認などのための指導とカウンセリングとの混同があったという。これは、教師からも、「自死の理由がはっきりわからなかった」「犯人探しが始まるのではないかと思った」「後追いするような生徒が出ることを心配した」といった発言があったことから推察される。しかし、e 教諭からは、聴き取りのなかで、内心で思ったこととして、「身から出たサビ」という発言がなされたことは、重大な問題を孕んでいる。

その一方では、重大事態発生直後の生徒たちの反応として、①当該生徒が「かわいそう」と悼み悲しむといった言動、②当該部と学級で、お互いの責任にしていこう言動、③「悲しむと疑われる、部活練習や学校を休むと疑われる」といった言動、④「死んでずい、こっちが悪者になる、自分もいじめていたのに」といった言動、⑤「当該生徒は嫌われていた、

自業自得」といった言動、⑥無言、ポーカフェイスを貫くことで自分を守るような言動、⑦教室に居づらくなって保健室に行き、そこでハイテンションにふるまうといった言動、⑧当該部員による SNS、直接的な発言で、「ごめんなさい」「【当該部活動】のせいや」「関係ない」と言った言動、⑨SNS で他の部活の部員から「【当該部活動】でのいじめが原因だ」と名指しで流されるといった言動などが錯綜した。こうした中で、教師への聴き取り、生徒への聴き取り、アンケート調査が行われていったのである。

当該部におけるいじめを学年に広げていった経過の一つには、当該部の C から D への流れがあり、二つには、当該部の G から D への流れがあった。そのことによって、一気に学年に広がっていったと捉えることができる。これらは、関係生徒からの聴き取りからも確認することができた。

4 節 学校の対応の課題

上記のように、15 名の教職員からは、自身の反省も含めて率直な見解が述べられた。同時に、重大事態発生から 3 年経過した現在においても、その重大事態の捉え方、及びいじめの捉え方において、教師間のずれも感じられた。その中から見えてきた今後の課題、あるいは現在すでに次の学校長のもとで取り組みが進められている課題として、次の点を挙げることができる。これらは、教育委員会、学校、保護者との連携、協力があってこそ展開可能となることは言うまでもなく、いっそうの内実化が求められている。また、何よりも、生徒との信頼関係に基づく対話的関係の形成が重要であり、そのためには、相談しやすい、話しやすい雰囲気のある学校、学級、教師の存在が求められている。事後における学校の対応の課題については、基本的には、第 2 章 1 節～8 節で述べた論点と重なることが多いが、あえてここでは重複も含めて今後の教育実践のために、重要事項について再確認しておく。

- ① 1 年時、2 年時において、教師のセンサーはなぜ働かなかったのかについて、全員が自分に問い、お互いに問い続けること。同時に、まず起きた問題事象に関する「事実確認」をきちんと行っていくこと。当該校では、チームとして多角的な視点から情報を収集し、起こった事案に関して、「事実確認」を学校、学年などがきちんとしていくことがなされずに、担当者の判断や方針に任されていた傾向が強かった。
- ② 日常生活で起きている問題事象に対して、管理統制的、威圧的な対応がなされている学校、学年ほど、「小物に厳しく、大物に甘い」と言った傾向がある。たとえば、G から「牛丼をおごらされた」事案に対する e 教諭、及び学年がとった「レシートがないと相手は認めないだろう」として、事実確認すらしなかったという出来事などは象徴的である。また、部活動における退部の相談を受けたり、じゃんけんに負けて「土下座」をさせられたといった訴えに対する a 教諭の対応も、いじめ問題として認識し、取り組むことにはつながらなかった。生徒の「いのち、権利、利益を守る」という視点が欠けていた。
- ③ 生徒に対する管理統制的、威圧的な姿勢は、教師集団にも大きな影響を及ぼす。それ

は、生徒と同様に「失敗が許されない雰囲気」「決められた枠から外れる者への非難」などにつながっていく。教師集団が、お互いの持ち味を活かしながら、苦手な部分を補い合っていくような関係性が求められている。2年時においては、人事異動などによる学年集団の再編によって、管理統制的なグループとそれを緩めていこうとするグループが生まれたが、率直な批判や建設的な議論によってチーム力の向上につながっていくといったことはできなかった。

- ④ 部活動や学級などにおける生徒集団の人間関係や力関係、階層化などについての理解を深めていくこと。そのヒントは、周辺の生徒からの情報、学年教師以外の周辺の教職員の見解などを聴きながら、理解を深めていくことにある。当事者だけの見解を双方から聞くことによって、1人対集団による同調圧力の影響を受けて、部活顧問も「どっちもよくない」といった判断を下すことになっていった。
- ⑤ PTAの協力も得ながら、部活動、学校、学年、学級などに関わる問題について、保護者への初期段階での情報の公表、共有、理解と協力依頼を重視していく必要がある。1対集団という構造は、保護者の人間関係のなかにも生じやすい。顧問や担任などが、保護者からのプレッシャー、問い合わせなどに対して、組織として応答していくことができずに、顧問、担任への負担過重になっている状況もあった。
- ⑥ いじめ問題の捉え方については、いじめ防止法の規定と趣旨を理解し、本人からの訴え、及び周囲からの情報を集めながら、初期段階で丁寧に対応していく必要がある。その際に、「構造的ないじめ」への視点を持つておく必要がある。つまり、部活動などにおける話し合いにおいて、それが、1人対集団で行われる場合には、相手方が良かれと考えての言動であっても、それがたとえば10人ほどになれば、その構造自体が1人対10人のいじめにつながるということである。関係修復のために教師が良かれと考えて設定する1対集団での「謝罪の会」なども、その危険性が大きいため安易にすべきではない。
- ⑦ 目立たないが頑張っているようなノーマークの生徒への目配り、周辺からの情報収集、対話的關係の形成については、重点課題とすべきである。当該生徒は、多くの教師から見ると「おとなしいが明るい頑張りや」と見えていた。a教諭は、個々に「部活ノート」を持たせて状況を把握しようとしていたが、それを活かすことができなかった。2年時の部活動でのいじめ問題に際しても、当該生徒は不登校になったり、部活動を辞めたりといったことはしないで、正面からいじめを受けとめて必死に対応していこうとして追い詰められ、重大事態に至ってしまった。
- ⑧ この点については、第I部第2章1節でも述べているが、容易に大人にSOS（援助希求）できなくなるのも思春期の特徴の一つである。いじめられたときの対応として最も多いのが「我慢」である。誰にも相談しない理由として最も多いのは「被害が悪化するから」である。逆恨みに対する恐怖が、生徒の相談する勇気を奪ってしまう。一方、「誰かに言ってもいじめは解決しない」「周りの人からふつうに接してもらいたい」

「誰かに相談したくても聞いてもらえない」という理由も多い。「家でだけはふつうに接してほしい」という微妙な心理を尊重しつつサポートすることが求められる。また、「親に心配をかけたくないから」「親を悲しませたくないから」「親に騒がれるのは困る」などという思いから打ち明けられない生徒もいる。こうした傾向を理解したうえで、本人や周囲からの SOS を受けとめて、チームとして対応していく必要がある。

- ⑨ 学校の雰囲気を変えていくためには、学校長、全体生徒指導担当、学年主任といったキーパーソンの果たす役割は重要である。また、養護教諭、SC といった専門の視点から、生徒の人間関係や心の理解を学んでいく姿勢も重要である。事案に応じて必要なチームが作られ、情報の共有、関係者による事実確認と生徒理解に基づき、取り組み方針が立てられていく必要がある。
- ⑩ 具体的には、このための生徒指導委員会、事例検討会、校内研修会などのあり方の改善が必要である。その際、中堅、ベテランの教師自身から、必ずしもうまくいかなかった実践事例、葛藤しながら行った実践事例などが報告される機会を作っていくことも、若手の教師が自身の失敗なども相談しやすくなっていく学校、学年づくりにつながっていく。演習を伴う研修会なども有効である。
- ⑪ これから先様々な可能性に満ち、家族によってかけがえのない存在として大事に育てられてきた一人の生徒が、わずか 14 歳で、しかも 2 年時の短期間における出来事のなかで、なぜ生きる希望を失い自死に至らざるを得なかったのか。この問いは、特定の個人ではなく、当時関わったすべての関係者が持ち続け、大事にしないといけないのではないか。そう考えた時に、今回の生徒、保護者、教職員などへの聴き取りを通して、この問いへの応答は残念ながら十分とは言えない。明確に自戒の念を述べ、反省の弁を述べる人がいる一方で、自分自身の責任を回避し、誰かの責任を問うているような発言も少なくなかったからである。むしろ、3 年間という時間の経過のなかで、周囲の教職員、生徒の方が、客観的、俯瞰的な状況を把握し、自身の関わりも含めて率直に述べてくれていたことが印象的であった。
- ⑫ 今後重要なことは、関係する生徒、保護者、教職員、教育委員会関係者が、自分自身の言動を振り返り、「何をしたのか、何をすべきだったのか、何をすべきではなかったのか」などについて深く考えること。そして、当該生徒の気持ちに思いを寄せながら死を悼み、残された遺族の深い悲しみに気持ちを重ねながら、現在の日常生活とこれからの人生に活かしていくことではないか。それは、真犯人は誰なのかと絞り込むことではなく、当該生徒のかけがえのないいのちを奪ってしまうような出来事の一端に自分も関わっていたのではないかと真摯に振り返り、どうしたら当該生徒の気持ちに寄り添うことができたのか静かに考える姿勢を持ち続けることである。この姿勢は、生徒だけではなく、教職員、保護者にとっても大切であり、関係した生徒たちにもこうした大人、人間になっていただくことを再調査委員会委員全員、心から願っている。

第Ⅲ部 提言

第1章 「いじめ防止対策推進法」といじめの認定、初期対応

1節 「いじめ防止対策推進法」といじめの認知—学校現場とのずれ—

2013年「いじめ防止対策推進法」（以下、いじめ防止法と略称）が成立した。これを受けて、「いじめの防止等のための基本的な方針」（文部科学省、2013、2017改訂）（以下、いじめ防止基本方針と略称）、「いじめの重大事態の調査に関するガイドライン」（文部科学省、2017）（以下、重大事態調査ガイドラインと略称）が制定された。それ以前にも「子供の自殺が起きたときの背景調査の指針」（文部科学省、2011、2014改訂）が制定されている。これらを受けて、宝塚市においても「宝塚市いじめ防止基本方針」（2014、2019改訂）が制定されている。宝塚市立の小中学校、及び園などにおけるいじめ問題への対応については、これらを踏まえて行われる必要がある。

また、当該校では、「自己実現への意欲と実践力を持った生徒の育成」を教育目標に掲げ、「生徒達に夢と希望を育む学校づくり」を目指していた。そのための指導方針としては、「しっかり話を聞く、しっかり考えて動く、一人も不幸にしない学校」を掲げていた。なお、当該学年における教育目標は、「自分を大切に」「仲間を大切に」とされていた。

ここに掲げられているように、当該校の全教職員が生徒、及び同僚に対して、「しっかり話を聞く、しっかり考えて動く、一人も不幸にしない学校」という姿勢を大事にしながら関わっていれば、取り返しがつかない本重大事態は発生していない。教育目標、指導方針と本重大事態のあまりにも大きなズレは、どこに起因しているのか。いじめの認知における教職員間のズレやいじめを認知するためのセンサーの感度の低さは、どこに起因しているのか。

いじめ防止法におけるいじめの定義は、第2条第1項において、次のように定められている。

【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。）であって、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。】

なお、いじめ防止基本方針では、「心身の苦痛を感じている」かどうかわかりにくい場合においても、以下のように幅広く捉えていくことが明示されている。

【法の対象となるいじめに該当するか否かを判断するに当たり、『心身の苦痛を感じているもの』との要件が限定して解釈されることのないよう努めることが必要である。例えばいじめられていても、本人がそれを否定する場合が多々あることを踏まえ、当該児童生徒の表情や様子をきめ細かく観察するなどして確認する必要がある。ただし、このことは、いじめられた児童生徒の主観を確認する際に、行為の起こったときのいじめられた児童生徒本人や周辺の状況等を客観的に確認することを排除するものではない。】

【例えばインターネット上で悪口を書かれた児童生徒がいたが、当該児童生徒がそのこ

とを知らずにいるような場合など、行為の対象となる児童生徒本人が心身の苦痛を感じるに至っていないケースについても、加害行為を行った児童生徒に対する指導等については法の趣旨を踏まえた適切な対応が必要である。】

ここでは、いじめられている本人がいじめを否定したり、そのような様子が見られなかった場合でも、①周囲の児童生徒からはどう見えていたのかを確認していくこと、②インターネットや陰口など、本人が知らないところで行われている加害行為についても指導していくことが示されている。そのことによって、いじめへの認知度を高め初期段階での指導、支援につなげていくことを提言していると理解することができる。

さらに、具体的ないじめの態様について、以下のように具体的に例示している。この点は、「宝塚市いじめ防止基本方針」にも明示されている。

- ・冷やかしかからかい 悪口や脅し文句 嫌なことを言われる
- ・仲間はずれ 集団による無視をされる
- ・軽くぶつかられたり 遊ぶふりをして叩かれたり 蹴られたりする
- ・ひどくぶつかられたり 叩かれたり 蹴られたりする
- ・金品をたかられる
- ・金品を隠されたり 盗まれたり 壊されたり 捨てられたりする
- ・嫌なことや恥ずかしいこと 危険なことをされたり させられたりする
- ・パソコンや携帯電話等で 誹謗中傷や嫌なことをされる 等

いじめ防止法の定義によれば、すべての問題行動は、「児童等が心身の苦痛」を感じた場合「いじめ」とみなされることになる。したがって、児童生徒、及びその保護者等から「心身の苦痛を感じている」と訴えがあった場合、いじめの認知件数にカウントされることになる。さらに、本人から心身の苦痛についての訴えが無くても、周囲から見た本人と周辺の児童生徒との関わり具合、及び SNS や陰口など、本人の知らないところでの言動についても、いじめとしての認知度を高めていこうとするものである。

いじめ防止法の趣旨は、一つには、いじめの早期発見と訴えた児童生徒への迅速な救済と支援であり、二つには放置すればいじめに発展するような状況での早期の対応を教育現場に求めた点にある。これは、いじめや取り返しがつかない「重大事態」を引き起こさないために、初期段階の児童生徒の不安やトラブルに対して、当事者の訴えや周囲の見解を丁寧に聴き取りながら取り組むことを教育現場に求めた点にある。

一方、2007 年以降、いじめ防止法制定までの文部科学省の従前のいじめの定義では、「(注 5)『ケンカ等を除く』」という注が附記されていた(文部科学省、2012)。このため学校現場では、児童生徒間の暴力事象などをめぐって、「いじめかけんかか」「いじめかトラブルか」といった議論が起こり、「けんかやトラブルであればどちらにも非があるので両成敗」といった論調が多くみられた。宝塚市の当該中学校においては、今次の重大事態が発生した 2016 年段階においても、2013 年制定のいじめ防止法の定義が活かされず、それ以前の文部科学

省の定義に基づくいじめの認知が行われていたと言わざるを得ない。この点は、当該校に留まるものではなく、いじめの認知に関しては、「いじめに関するガイドラインと日常の実践とのずれがあった」「いじめの捉え方についてアップデートできていなかった」といった旨の当時の宝塚市教育委員会指導主事の聴き取りにおける発言に象徴されるように、宝塚市全体の課題でもあったと言える。それは、当該校において当該生徒が在籍した中学1年(2015年)、2年(2016年)のいじめが年間で、それぞれ1件(宝塚市中学校全体24件)と3件(宝塚市中学校全体39件)であるという報告が、そのまま教育委員会で受理されていたことにも表れている。

なお、冒頭に述べたいじめ防止法や文部科学省のいじめ防止基本方針や重大事態調査ガイドラインなどにおいて、いじめた側、いじめられた側の成育歴を調査対象とする旨の内容は、一切ないことを確認し、今後もこの点について留意する必要があることを付言しておく。

2節 「いじめ問題」への実践的課題—初期対応を中心に—

文部科学省(2019)の調査によれば、いじめの態様に関して、すべての校種に共通して圧倒的に多いものは、「冷やかしかからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる」(62.7%)である。次いで、「軽くぶつかられたり、遊ぶふりをして叩かれたり、蹴られたりする」(21.4%)、「仲間はずれ、集団による無視をされる」(13.6%)、「嫌なことや恥ずかしいこと、危険なことをされたり、させられたりする」(7.8%)、「金品を隠されたり、盗まれたり、壊されたり、捨てられたりする」「ひどくぶつかられたり、叩かれたり、蹴られたりする」(ともに5.5%)、「パソコンや携帯電話等で、ひぼう・中傷や嫌なことをされる」(3.0%)と続く。

当該生徒の場合も、部活動や学級、学年において、明らかに「悪口や脅し文句、嫌なことを言われる」「仲間はずれ、集団による無視」「ネットでの誹謗中傷」を受けていた。その前段階においては、1年時から部活動において、他の部員たちに対するいじめ問題も発生していた。小学校から続いていたいじめ問題への指導、支援の積み残しに加えて、特に1年時における部活動でのいじめ問題への指導、支援が適切にされていれば、2年時における当該生徒の取り返しのつかない重大事態は避けられた可能性が高く、この点は非常に残念である。それは、いじめられた側だけではなく、いじめた側に対しても、教育的対応としての指導、支援の場が与えられなかったという点からも悔いが残る。

いじめ防止法の趣旨に則って対応すれば、初期対応において重要なことは、一つは、「けんか、トラブル」か「いじめ」かの判断を下すことではなく、当事者からの辛いといった訴えや周囲からの情報などがあった場合、いずれの場合も教師、学校サイドにおいては、まず「いじめとして認知」することである。二つには、そのうえで、お互い様で済ませるのではなく、発生している具体的な問題事象に応じた指導や支援を行っていくことである。三つには、特にお互い未発達な部分も多い小学校・園などにおいては、場合によっては、いじめとして認知をするということと、児童や園児に「いじめだ」と通告することは必ずしもイコー

ルではなく、問題事象に応じた通告についての判断と丁寧な指導、支援のプロセスが重要である。

いじめ事象についても、たとえば犯罪行為であるような「暴力・恐喝」については、わかった時点で教師や保護者、専門機関など、大人による介入、すなわち司法的対応が不可欠である。他方で、「冷やかし、からかい、仲間はずれ、集団による無視」といった、日常の学校生活のなかで起こる問題に対しては、保護者との連携を図りながら、まず教師、学校の指導、支援、すなわち教育的対応が求められる。成長過程のなかで様々なトラブルや失敗を経験し、取り組みについて「謝罪と和解、距離の取り方、関係解消」などについて、当事者、とりわけ辛いと訴えている児童生徒の意向を尊重した対応をしながら、当事者に加えて、周囲の児童生徒も関係修復のあり方について学んでいくことが指導、支援の柱となる。

いじめの重大事態を招かないために、初期対応に関する共通の実践課題について、以下の提言をしておきたい（春日井、2020）。

（１）気になる児童生徒の変化を察する姿勢をもつ

「子どものなぜ（言動の意味）を自らに問う姿勢」を教師集団として大切にしていく必要がある。たとえば、「なぜあの子は、攻撃的なのか」「なぜあの子は、元気をなくしているのか」「なぜあの子は、登校を渋っているのか」などと、教師がお互いに問い合う姿勢である。そこには、問題がすでに発生しているからである。問題事象の初期段階において、子どもの言動の意味を問い合うチームとしての教師集団の姿勢が深い子ども理解の入り口となる。

（２）担任まかせにしないで、関係者がチームとして取り組む

教師個人の力量には限界があり、教育をめぐる諸課題の解決を図るために、一つには、学校内で同僚等とつながっていく「内にかかれた支援ネットワーク」の形成、二つには、学校外の専門機関とつながり協働を図っていく「外にかかれた支援ネットワーク」の形成が重要である。具体的には、事例検討を重ねる「ケース会議」は重要であり、チームとしての取り組みを通して、学校や専門機関の若手スタッフも、力量を高めていくことができる。

（３）チームで手分けをして事実の確認と問題点の整理を行う

日時を区切って、関係する教師が当事者双方と周辺から事実の確認を行う。その際に、当事者の主張が、100%一致することはまずない。この時には、一致点と不一致点を明らかにして、不一致点については保留し、一致点から明らかになった問題点に焦点を当てながら、指導・支援を行っていくことが重要である。児童生徒が、自分や家族や友人などを守るために言えないこと、言わないこともある。

（４）「着火（トラブル、けんか）、発火（いじめ）、炎上（学級、ネットへの拡散）」という視点をもつ

学校では、発火した時点で問題に気づくことも多いが、その際もきっかけとなった着火点まで遡って関係修復を図る必要がある。同時に、着火した状態を放置すれば発火に至るという問題の重大性に気づき、初期段階で関係修復のための指導・支援を行う必要もある。たとえば、「ネットいじめ（炎上）」においても、問題の発端は日常生活におけるトラブルにある

ことが多く、着火点と発火点も異なる。

(5) 関係修復について、幅広く捉えて指導、支援を行う

教師は、児童生徒が同じ学級や学年、部活等に所属するため、和解を関係修復のゴールとする傾向が強い。しかし、関係修復の中身には、a.謝罪を受け入れ和解する、b.しばらく心理的・物理的に距離を取る、c.関係を解消する、という三つの選択肢がある。相手が、謝罪の意思を示さない暴力問題や性的問題などは、むしろ当事者を合わせるべきではない場合もある。関係修復のあり方については、教師の希望ではなく、当事者、とりわけ辛いと訴える児童生徒の意向を尊重した方向を最優先とする必要がある。

(6) 「構造的ないじめ」という視点をもつ

相手方に悪意がない場合でも、1人対集団で対峙するような場合には、一人に対応した当事者が辛いと感じる場合も多くあり、そこには「構造的ないじめ」が発生する。たとえば、学級や部活動の場で、一人が批判される対象になってしまったり、教師が学級全体の場で一人を叱責するような場合、当事者が辛いと感じ、その後の学級や部活動の場で、そうした人間関係が固定化していくきっかけになることも少なくない。教師は、良かれと思っての対応であったとしても、当事者や周囲へ及ぼす影響について十分考慮し、「構造的ないじめ」を助長するようなことはすべきではない。

(7) 初期対応で不登校が意味するものを軽く見ない

今次の重大事態に至る経過の中で、当該生徒は、その直前には「学校に行きたくない」と初めて言った。しかし、前日の部活の朝練習にも放課後の練習にも参加した。小学校から中学校入学にかけて、ほとんど学校を休まなかった当該生徒が、学校に行き渋り「行きたくない」という SOS サインを出した背景には深刻ないじめがあった。学校では、当然のことながら、欠席 30 日になって不登校とするのではなく、不登校という小さな SOS のサインを見逃さないで、初期対応を行っていく必要がある。当該校でも、1 年時にも生徒が欠席した場合には担任が家庭訪問をしていた。

その際に、学校側の実績づくりのための家庭訪問ではなく、行くのであれば相手の意向を確認し、尊重した形での家庭訪問に努める必要がある。逆に、回復段階によっては、無理に行かない方が今はいいと言う場合もある。また、生徒の希望と保護者の希望とがずれることもある。場合によっては、保護者だけと丁寧に話し家庭における生徒の様子を伺い、これまでの学校における生徒の様子も伝えることもある。生徒に会うことができれば、様子を見ながらであるが、学校でのことや心配なこと、「今一番大事にしたいこと」「関心のあること」などを話題にして話を聴く。学校では、周辺の関わりのある生徒に、欠席が気になる生徒の様子について聴く。これまでに関わりのある教師に、最近の生徒の様子について聴くといったことが考えられる。

そうして得た情報を関係の教師が持ち寄って、担任、学年主任、養護教諭、スクールカウンセラーなどを交えて、見立て（アセスメント）を、チームとして行う必要がある。不登校の初期段階における支援のあり方に関して、いじめなど学校における人間関係の問題も視

野に入れながら、児童生徒の実相に迫るような取り組み（プランニング）を検討していく必要がある。不登校傾向が意味するものを軽視してはならない。

【文献】

- 春日井敏之（2020）「教育の現代的な課題―『いじめ・不登校問題』と教育実践」山内清郎・原 清治・春日井敏之編著『教育原論』ミネルヴァ書房。
- 文部科学省（2012）「平成 18 年以降のいじめ等に関する主な通知文と関連資料」。
- 文部科学省（2019）「平成 30 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結果について」。

第2章 スクールカウンセラーの活用

1節 スクールカウンセラーとは

スクールカウンセラー制度は、1995年に文部省(現文部科学省)が始めた「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」として、開始年度は全国154校から始まったものである。各都道府県の小学校、中学校、高等学校に臨床心理士を中心としたカウンセリングの専門家を派遣して、不登校、いじめ、暴力行為などの問題行動に対応する教職員を支援し、教育相談機能を強化する目的で始められたものである。2001年度からは公立中学校の全校配置に向けて活用事業が進められ、児童虐待防止、子どもの貧困対応などの視点から、2019年度までに全国27500校の公立中学校・小学校に配置するとして活用事業が進められている。また、2017年にはスクールソーシャルワーカー(以下、SSWと略称)とともに学校教育法施行規則に明文化され、法律的にも位置づけられたのである。

「スクールカウンセラー活用指針」(宮城県教育庁、2019)によると、スクールカウンセラー(以下、SCと略称)の職務は以下の通りである。

(1) 児童生徒へのカウンセリング

- ・相談室等での相談活動
- ・休み時間等の日常的な場面での声掛けや相談活動(個別の相談だけではなく、児童生徒が集まる場面での自然な関わりの中での観察を通して、児童生徒の理解・援助につなげる。)

(2) 保護者への助言・支援

- ・来校した保護者への相談活動
- ・電話等による相談活動
- ・保護者に対する情報提供や講習会等の啓発活動

(3) 児童生徒集団、学級や学校集団に対するアセスメントと助言・援助

- ・児童生徒の抱える心理的課題及び健康面における発達課題に関する、面接及び授業観察等による見立て、学校に対する適切な配慮や支援方法についての助言・援助
- ・学級や学校全体における課題の把握のため、授業、学校行事への参加・観察、休憩時間や給食の時間を児童生徒と一緒に過ごすといった活動を通じての、学級や集団における個々の児童生徒、児童生徒間の関係、集団の状態、学校の状況等を見立てることによる、学校に対する適切な配慮や支援方法についての助言・援助

(4) 児童生徒の困難・ストレスへの対処方法、児童生徒への心の教育に資する児童生徒を対象とした心理教育プログラム等の実施

- ・事件・事故や自然災害の発生後等の緊急時には、必要に応じ児童生徒や教職員等の学校全体を対象として、ストレス対処やリラクセーションのプログラムを実施
- ・全ての児童生徒が安心した学校生活を送れる環境づくりとして、集団に必要な取組や支援策を立案し、教職員に対する助言・援助を実施

(5) 不登校、いじめや暴力行為等問題行動、子供の貧困、虐待等を学校として認知した場合、自然災害、突発的な事件・事故が発生した際の支援

- ・いじめ防止に積極的に関わるとともに、いじめた児童生徒といじめられた児童生徒に対してカウンセリングだけでなく周囲の児童生徒に対しても面談を行うなど、いじめの解消や再発防止を支援
- ・いじめ防止対策推進法第 22 条における「学校におけるいじめ防止等の対策のための組織」の一員として、同法に基づく対策を支援
- ・不登校、問題行動、子供の貧困、虐待、自然災害、突発的な事件・事故の当事者となった児童生徒に対するアセスメントとカウンセリング等の実施

(6) 教職員に対するコンサルテーション

- ・児童生徒への個別・集団対応に関する教職員への助言・援助
- ・児童生徒への心理教育的活動の実施に関しての助言・援助（プログラムコンサルテーション）
- ・ケース会議等教育相談に関する会議での教職員への助言・援助

(7) 教職員のカウンセリング能力等の向上のための校内研修での支援

日常的に児童生徒と接する教職員がカウンセリングに関する知識を習得し、心理面の問題に対処できるよう、校長が学校経営方針に基づき教員に対して基礎的なカウンセリングに関する研修への支援を行う。

児童生徒のカウンセリングの内容は、登校しぶりなどの不登校に関することが多いが、友人関係、いじめ、親子関係、学業・進路等多岐にわたっており、近年は、発達障害、精神疾患、リストカット、その他の問題行動など多様な相談に対応するケースが出てきた。

また、子どもの貧困や児童虐待、自然災害、事件、事故の際には、いわゆる「心のケア」も活動範囲である。児童虐待については、事実確認できなくても通告しなくてはならない事を前提に対応する。

そして、児童生徒個人の心理的課題、発達の課題カウンセリングのみならず、授業観察などを通して、児童生徒関係、学級、学校集団に対する見立て（アセスメント）や、不登校、いじめなどの未然防止、早期発見の見地から心理教育プログラムなどを実施することも期待されている。

また、「チームとしての学校」の中での中心的役割を SSW とともに担うことになる SC は、校内で生徒指導主事、教育相談コーディネーター、特別支援コーディネーター、養護教諭、管理職などの学校運営の核となる教職員との協働が期待される。

生徒指導委員会、いじめ防止委員会などで助言したり、個別のケースについては担任へのコンサルテーション、関係者でケース会議、研修会などで事例検討会を実施して、個人の問題の背景にある友人関係、家庭など環境の問題も含めたその児童生徒をトータルに、複眼的に理解して、より適切な対応を探る事を進めなくてはならない。

ここでは触れられてないが、近年、保護者対応、学級崩壊など、学校現場で様々な課題に直面するストレスを抱える教員が増加しており、精神疾患による休職者数が増加している。こうした教職員のメンタルヘルスに対応する SC の役割も期待されている。

このようなカウンセリングの専門家である SC は、「外部性」を持っており、児童生徒の評価に関わらないという立場も利用しやすさにつながっている。心理検査や面接、子どもの発達障害や精神疾患の知識などの「専門性」を持っているので期待が過剰になりがちであり業務が拡大していることから、配置における常勤化の方向も、模索され始めている。

一方で、すべての期待に応えられる SC もいるが、現実には SC により得意、不得意な分野もあり、また、現場で学んでいくことも多い。すべての SC にある程度オールラウンドに業務をこなせるように、各自治体の教育委員会や臨床心理士会（今後、公認心理師協会なども）で、SC の現任者研修を実施しており、個々の SC もスキルを磨くべく、鋭意努力している。

2 節 スクールカウンセラーの活用

（1）生徒指導、教育相談体制

生徒指導体制がどういう状態であるかによって、SC の活用は違ってくる。管理主義的な生徒指導で、子どもたちの思いや考えを押さえつけて厳しく指導することは、確かに、規律正しい学級、学年になるかもしれない。子どもは怒られない様に、本心を隠して言われたことを守るかもしれないが、自分たちが一人の人間として尊重されてないという寂しさと、児童生徒どうして誰かにはけ口をぶつけるような攻撃性が強くなると考えられる。河合（1995）は、何かを「教える」ことに力点がいくと、多数の子どもに何かを教えるには有効であるが、教師が子どもを動かそうとすることになり、その操作に乗れない子どもは、教師と子どもの関係からずり落ちてしまうと指摘している。それを防ぐためには、個を大切に、視点を自由に移動しながら学ぶ側からの視点を持って、その現象の多様な意味を探ることが大切であるとも述べている（注1）。

文部科学省（2017）は、「児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～」という報告書を公表している。その中で強調されているのは、従来のいじめ、不登校など問題行動が起こったときに個別に事後対応するだけでなく、未然防止、早期発見・早期対応をする体制を構築することが大切である。また、「関係者が情報を共有し、チームとして取り組むため、既存の校内組織を活用するなどして、早期から組織として気になる事例を洗い出し検討するための会議（スクリーニング会議）を定期的の実施し、解決すべき問題又は課題のある事案については、必ず支援・対応策を検討するためのケース会議を実施することが必要である。

なお、これらの会議には、校内の生徒指導・教育相談担当教員、養護教諭、特別支援教育コーディネーター、SC、SSW 等、関係教職員だけでなく、事案によっては校外の関係機関職員が参加することが有効である。こうした体制により、関係者それぞれの立場からの視

点を共有し、不登校、いじめ等の未然防止、早期発見及び支援・対応も含めた児童生徒への支援策の検討・実施・検証をチームとして一体的に行うことが可能となる」（上記報告書より）。

また、このような体制を作り、組織的な連携・支援体制を活用するためには、児童生徒のことや学内外の状況や資源、SC や SSW の役割を十分に理解し、適切なアセスメントや関係者への情報伝達等を行える、教育相談コーディネーターを担う教職員が必要である。

（２）スクールカウンセラーの活用

SC を活用する主体は学校なので、その学校の生徒指導、教育相談体制が整っていたら、SC も動きやすい。教職員、児童生徒、保護者も SC の専門性を引き出し、活用できるはずである。前項のように教育相談体制は理想かもしれないが、SC や SSW が支援者の中心となり、十分に連携のとれた「チームとしての学校」が展開されるであろう。

ところが、個の存在や意思を無視した、管理主義的な生徒指導が行われている学校では、どんなことが起きるであろうか。SC の配置が進み、前項のように生徒指導と教育相談が融合したような体制の構築も可能な時代になったが、管理主義的な生徒指導の学校は未だに多いように思う。また、その上に中学校では、学年団のまとまりで日々の生徒指導活動を行い、生徒指導委員会などで全校生徒指導の共通理解、意思統一を図ることが多いが、管理主義的な生徒指導の考えの強い人が、学年生徒指導のリーダーになると全校の生徒指導での意思統一や管理職や SC を含めた他職種との連携を軽視し、単独プレイに陥ることもある。そうになると、教師は問題行動を押さえ込んでいると感じているかもしれないが、目立たないところで不登校になる子や、いじめが潜伏することもある。管理主義的な生徒指導をしている教員が児童生徒を心理的に押さえつけているため、一人ひとりの子どもは自分の考えや思いを表現したり教員に伝えることができず、我慢させられているという不満だけでなく、話してもわかってもらえないという諦めが生まれ、信頼関係が育めなくなる。河合（1995）が言う「教える」ことが極端になった場合を管理主義と考え、教員は児童生徒を操作しやすく楽になるが、児童生徒は個性を伸ばせなくなり本来の生徒指導、教育相談を目指す、子どもの心身の健全な成長を保証できなくなってしまう。

ここで、いじめへの対応を考えてみる。いくら予防的対応や心理教育をしても、いじめが起こることはあるだろう。その対応として、事後的にでも、いじめられた児童生徒やいじめた児童生徒をカウンセリングにつなげることがあれば、孤立感は弱まるので、いじめられた児童生徒は自死までは考えないであろう。しかし、その場合の大前提は、児童生徒の性格、友人関係などを熟知した教職員がいじめを認知し、いじめを現実的に解消して、よりひどい仕返しをブロックして、いじめられた子を守るというフォローができていて、それがなくては、いじめに対応したことにならない（小林、2016）。

管理主義的な生徒指導で SC に拒否的な学校は未だにあるが、不登校の児童生徒への対応や発達障害の児童生徒が居て学級運営に困っている担任や一人ひとりの児童生徒の個性や思いを大切にしようという教育相談を重視する担任も何人か居るので、個別に SC を活用し

てくれることが多い。しかし、その生徒指導のリーダーが強圧的で、教員集団にもにらみを効かしているような場合、SC の活用がはばかれるようなこともある。

したがって、生徒指導と教育相談の担当者が、ある程度でもそれぞれの担当者や学校での機能を尊重し合い、その環境の中に SC や SSW が配置されることで、初めて本来の専門性を活かした十全な活動ができると考えられる。学校の生徒指導、教育相談の土壌が、SC 活用の成否の鍵を握っているといえよう。

【文献】

河合隼雄（1995）『臨床教育学入門』岩波書店。

小林哲郎（2016）「スクールカウンセリングの実際」友久久雄編著『学校カウンセリング入門（第3版）』ミネルヴァ書房。

宮城県教育庁（2019）「スクールカウンセラー活用指針」。

文部科学省（2017）「児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～」。

*注1．引用ではなく筆者が内容のポイントをまとめたもの

第3章 スクールソーシャルワーカーの活用と多職種連携

1節 スクールソーシャルワーカーの活用

(1) スクールソーシャルワーカーの導入

第Ⅲ部2章で述べたように、学校現場でのさまざまな心の課題に対し、子ども本人や保護者へのカウンセリング、そして教職員等に対するコンサルテーションを主たる目的として、心理の専門家として1995年に導入されたのがスクールカウンセラー（以下、SCと略称）である。

しかし、SC配置後も、学校現場では不登校の多様化、いじめの深刻化のほか、虐待によりいのちを落とす子どもや、貧困の問題など、教育や心理という専門性だけでは十分に対応できない事例が増えていった。こうした児童生徒の問題行動等の状況や背景には、児童生徒の心の問題とともに、家庭、友人関係、地域、学校等の児童生徒が置かれている環境の問題が複雑に絡み合っているものと考えられる。したがって、児童生徒が置かれている様々な環境に着目して働き掛けることができる人材や、学校内あるいは学校の枠を越えて、関係機関等との連携をより一層強化し、問題を抱える児童生徒の課題解決を図るためのコーディネーター的な存在が、教育現場において求められるようになった。2008年、文部科学省の「教育相談に関する調査研究協力者会議」において、導入が開始されたのがスクールソーシャルワーカー（以下、SSWと略称）である。2015年に設置された「教育相談会議」では、SSWの職務について、以下のように明確化されている。

- ① 未然防止、早期発見及び支援・対応等への体制構築
- ② 学校内の関係者がチームとして取り組み、関係機関と連携した体制づくり
- ③ 教育相談コーディネーターの配置・指名
- ④ 教育相談体制の点検・評価
- ⑤ 教育委員会における支援体制の在り方
- ⑥ 活動方針に関する指針の策定

また2017年に公布された学校教育法施行規則では、SSWは、「ソーシャルワークの価値・知識・技術を基盤とする福祉の専門性を有する者」であり、不登校やいじめ問題など様々な課題に対応するとされている。これら課題の背景には、児童生徒の心の「問題」とともに、家庭、友人関係、地域、学校など児童生徒の置かれている環境の「問題」がある。SSWには、個人の環境への適応力を高める支援や、環境に働き掛けて問題を解決できるように調整する援助など、個人と環境との関係に働き掛ける視点が求められる。

(2) スクールカウンセラーとソーシャルワーカー

このように、SCとSSWとは、それぞれの専門性を有しながらも重なり合う業務も多い。文部科学省が提起している「チームとしての学校」構想が本格化すれば教育・心理・福祉と

いう専門性が学校という器の中で協働することになる。今後、教師と SC、SSW が一つの学校の中で協働する時代が到来した時には、異なる専門だからこそその軋轢を乗り越え、教育・心理・福祉の専門性を活かしつつ、ともに学校組織の一員として教育を作り上げていくことが求められる。

2 節 多職種連携

このように「チーム支援」の理念のもと、学校現場には、さまざまな専門性を担う人材（対人援助職）が入り、協働しながら、子どもや保護者への対応に当たることになる。そこで必要となるのが、多職種連携という視点である。SC や SSW との連携先となる主な専門機関と、対象となる主な問題についてあげる。

（1）連携すべき多職種

① 教員（担任教師、生徒指導担当、養護教諭、管理職ほか）

学校内では、教員との連携なしの支援はあり得ない。SC や SSW が抱え込んでしまうのではなく、関係する教員と情報共有しながら早期対応できる支援体制を構築することが求められる。また、担任教師、生徒指導担当、養護教諭、管理職など、教員間での連携も重要である。教職員がキャッチした情報がそこで途切れるのではなく、関係の教員、必要に応じて管理職にも報告・連絡・相談がスムーズに行われる体制が不可欠となる。

② 医療機関や相談機関とそのスタッフ

学校外の専門機関に通っている場合は、その子どもを担当するスタッフ（医師やカウンセラー、指導員等）との情報共有が有益である。学校からそれぞれの機関に出向いての情報共有や、学校内で行う連絡会議などへの参加のほか、相談機関（適応指導教室や相談室など）から学校への定期的な報告や訪問などがある。

③ 児童相談所などの福祉機関のそのスタッフ

虐待や貧困、保護者の精神疾患など、多様化する問題に対しては、児童相談所や子ども家庭センターのような福祉機関との連携が重要視されている。とりわけ虐待については、時機を逃すと子どものいのちが失われるような事態もあり、学校と福祉機関との連携による早期発見・早期対応が急務とされる。

④ 司法矯正機関とそのスタッフ

警察の少年課や、各都道府県警察庁に附属する少年センターでは、子どもの非行についての相談や、いじめや犯罪等の被害を受けた子どもの相談に応じるために、心理専門の職員が配置されている。非行や犯罪は、学区を超えて広域にわたることも多く、警察と学校とが連携・協力して対応に当たることも増えてきた。

（2）多職種連携における留意点

これら多職種との連携において重要なのは、まずは互いの専門性をきちんと理解・尊重する姿勢である。市内（学校区内）に、どのような専門機関があり、そこではどのようなサービスが受けられるのかについて、十分に把握しておくことが求められる。さらに、学校内で

は子どもたちの自律性を第一に尊重しつつも、教職員間で共通の目標を掲げ、互いの情報を伝え合うためのコミュニケーション能力や情報を共有するための仕組み（教育相談や生徒指導に関する委員会等）も必要とされる。とりわけ、自傷や自殺など、子どもたちのいのちに関わる情報については、狭義の守秘義務にとらわれることなく、すみやかに教職員間で共有しチームの中で対応策を共有できる体制を作ると同時に、実際にそのシステムを動かす人材（コーディネーターなど）の育成が不可欠となる。

第4章 希死念慮のとらえ方、自殺予防教育

1節 自殺に至る心理

(1) 自殺に追い詰められる心理

自殺事案が起こると、「気がつかなかった」「どうして？」と周りは動揺することが多い。しかし、自殺はある日突然何の前触れもなく起こるというよりも、長い時間かかって徐々に危険な心理状態に陥っていく方が一般的である。ただ思春期の子どもたちについては、周りにSOSを出さないことも多く、悩みだしてから自殺を完遂するまでの時間は、大人の場合よりも短いため、周りの人たちには「突然」であり、衝動的に見えることも少なくない。

ここで、自殺にまで追いつめられる子どもの心理に共通する特徴について、「教師が知っておきたい子どもの自殺予防」のマニュアル（文部科学省、2009）をもとにまとめておく。

- ① ひどい孤立感：「誰も自分のことを助けてくれるはずがない」「居場所がない」「自分が生きていても皆に迷惑をかけるだけだ」という思い込み。現実には多くの救いの手が差し伸べられていても、それも目に入らない状態。
- ② 無価値感：「私なんかいない方がいい」「生きていても仕方がない」といった考えにとらわれてしまう。
- ③ 強い怒り：自分の置かれているつらい状況をうまく受け入れることができず、やり場のない気持ちを他者への怒りとして表す場合も少なくない。その怒りが自分自身に向けられたとき、自傷や自殺の危険は高まることになる。
- ④ 苦しみが永遠に続くという思いこみ：自分が今抱えている苦しみはどんなに努力しても解決せず、永遠に続くという思いこみにとらわれて絶望感に陥ることもある。
- ⑤ 心理的視野狭窄：自殺以外の解決方法が全く思い浮かばなくなり、「死ねば楽になる」「死ぬしかない」と思い込む心理である。

(2) 自殺の危険因子

以下に挙げるような要因を多く認める子どもには、自殺の危険が高いと言われている（以下、文部科学省(2009)より）。

① 自殺未遂

深刻な自殺未遂（危ないところで一命をとりとめたというケース）だけでなく、薬を少し余分に服用したり（オーバードース）、手首自傷（リストカット）をしたりなど、死に直結しない自傷行為の場合であっても、その後、適切なケアが受けられない場合は、長期的には自殺によって生命を失う危険が高まる。

② 心の病

うつ病、統合失調症、パーソナリティ障害、薬物乱用、摂食障害などが自殺の危険の背後に潜んでいることがある。子どもでも、ひどく落ちこんだり、好きだったものにも興味がわかなくなったり、眠れない・食欲がわからないなどの症状が長期間続く場合には、うつ病の可能性もある。中・高校生の年代になると、大人と同じように心の病が自殺の危険と密接に関

連するようになる。この年代は統合失調症などの精神疾患の好発年齢にもなるので、早期に発見して、適切な治療に結びつけることが重要である。

③ 安心感のもてない家庭環境

自殺の危険の背後に、虐待、親の養育態度の歪み、頻繁な転居、兄弟姉妹間の葛藤といった安心感のもてない家庭環境を認めることがある。ただし、中学生を中心とした思春期は「反抗期」ともいわれるように、親子の関係がぎくしゃくする時期でもあり、どこの家庭にも多少の波風はある。家庭環境や親子関係の問題を見極めるのが難しい時期でもあり、とくに注意が必要となる。

④ 独特の性格傾向

自殺の危険が高まりやすい性格として次のようなものがある。単独で自殺に直結させて判断するのではなく、他の危険因子と総合して、実際の危険を考えていく必要がある。

- ・未熟・依存的：周りの人に甘え、頼ることでしか安心感を得ることができず、なかなか自分で決めることができない。見捨てられ体験から、抑うつや自己破壊傾向に陥ってしまうこともある。
- ・衝動的：俗にいうキレやすいタイプ。自分の感情をコントロールできず、過激な行動につながる場合もある。
- ・極端な完全癖：「白か黒か」といった極端な二者択一的な考えにとらわれて、中間の灰色の部分を受け入れることができないタイプ。ほんのわずかな失敗も取り返しのつかない大失敗ととらえ、自分を全否定してひどく落ちこんだりすることがある。
- ・抑うつ的：他の人とのつながりが薄く、誰にも相談できない子どもや、気晴らしなどができず自分をダメだとマイナス思考にとらわれる子どもに多い。
- ・反社会的：暴力、売春、薬物乱用、暴走行為といった非行が問題となっている子どもの中に、抑うつ傾向や自己破壊傾向が隠されている場合がある。

⑤ 喪失体験

離別、死別（とくに自殺）、失恋、病気、けが、急激な学力低下、予想外の失敗など、自分にとってかけがえのない大切な人や物や価値を失うことが、自傷や自死につながることもある。思春期に多いとされる、アイドルの自死後に起こる後追い自殺や自死の連鎖などもその表れである。

⑥ 孤立感

大人に比べ子どもの場合は、人間関係が家庭と学校を中心とした限られたものになっている。そのため、そのなかで問題が起きると、大人とは比べものにならないくらい大きなストレスが子どもを襲う。とくに思春期には、友だちの存在が大きな意味を持ち、仲間からのいじめや無視によって孤立感を深めることは、大人が考える以上に大きなダメージとなつて、心の悩みを引き起こす。

⑦ 安全や健康を守れない傾向

自殺に先立って自分の安全や健康を守れないような事態がしばしば生じていることもあ

る。たとえば、それまでとくに問題のなかった子どもが事故や怪我を繰り返すような場合、“無意識的な自己破壊”の可能性もあるので、注意を払う必要がある。

（３）自殺直前のサイン

自殺の危険因子が多く見られる子どもに、普段と違った顕著な行動の変化が現れた場合には、自殺直前のサインとしてとらえる必要がある。自殺の危険因子が重なっている子どもの場合には、言動の変化を注意深く見ていくことが必要である。以下に挙げるような変化や言動には注意が必要である（文部科学省、2009）。

- ・ これまでに関心のあった事柄に対して興味を失う。
- ・ 注意が集中できなくなる。
- ・ いつもなら楽々できるような課題が達成できない。
- ・ 成績が急に落ちる。
- ・ 不安やイライラが増し、落ち着きがなくなる。
- ・ 投げやりな態度が目立つ。
- ・ 身だしなみを気にしなくなる。
- ・ 健康や自己管理がおろそかになる。
- ・ 不眠、食欲不振、体重減少などのさまざまな身体の不調を訴える。
- ・ 自分より年下の子どもや動物を虐待する。
- ・ 学校に通わなくなる。
- ・ 友人との交際をやめて、引きこもりがちになる。
- ・ 家出や放浪をする。
- ・ 乱れた性行動に及ぶ。
- ・ 過度に危険な行為に及ぶ、実際に大怪我をする。
- ・ 自殺にとらわれ、自殺についての文章を書いたり、自殺についての絵を描いたりする。

以上のサインの中は、一つひとつについては、子どもに見られても珍しいことではない。とりわけ思春期の子どもたちは、心身の揺れから「問題」を呈しやすく、親子関係も穏やかではなくなる。一時的な「不機嫌」なのか「危機的状況」なのか、判別できないこともある。自堕落に見える行動や反抗的な言動が、不器用な SOS であることもあるので、“関係を切らない”“見捨てない”という姿勢が求められる。子どもに関わる大人は「いつもと違う」と変化をキャッチしたら、一人で見過ごすことにならないよう、周りと情報共有し、注意して観察を続けるなど、もう一歩進めた対応が求められる。

2節 自殺予防教育

以上のような平常時の対応に加え、自殺のSOSに対しても、高いアンテナを張ることが求められる。

自殺に関する情報を、毎日のように様々なメディアで見聞きしている現代の子どもたちにとって、自殺予防教育の実施は決して「寝た子を起こす」ことにはならない（文部科学省、2014）。むしろ、様々な情報が氾濫しているからこそ、適切な教育によって、それらの情報の整理や正しい判断ができる力を育むことが望まれる（窪田、2016）。その際に、配慮すべきことを挙げておく。

（1）SOS（援助希求）の力をつける

「子供に伝えたい自殺予防（学校における自殺予防教育導入の手引）」（文部科学省、2014）でも「援助を求める力」の大切さが強調されており、いろいろな自治体がSOSの出し方教育を掲げて実施している。誰か信頼できる大人に、自分のしんどさを伝え助けを求める力は、子どもたちがその後の人生を生き抜くためにも必要である。しかし、追い詰められた心理状態で、人にSOSをすることは非常に勇気がいることである。「どうせ言ってもしかたがない」など、諦めや無力感から口に出せない子も少なくない。切羽詰まってから練習するのではなく、心が元気な状態の時に、SOSを出すことの意味やその方法を身につけるプログラムが必要である。また、子どもの側に「援助希求の力」を求めることと同時に、そのSOSを上手に受けとめる大人側の聴く力も重要になる。子どものSOSを発信する力と大人のSOSを聴く力、この両方を高めるための取り組みが急務である。

（2）「自傷・自殺をしてはいけない」と叱責したり批判したりはタブー

子どもが自傷や「死にたい」という気持ちを打ち明けてきたとき、聞いた大人も動揺して「死んではいけない」と叱責したり批判したり、あるいは強引に説得しようとするところがあるかもしれない。しかし、これは逆効果である。「自殺はいけない」と決めつけられた時点で、もはや正直に自殺念慮を語ることができなくなるからである。勇気をもって正直に「死にたい」気持ちを告白してくれたことを評価することが大切である。その訴えを軽視しないで真剣に向き合い、共感と支持、思いやり、そして支援を約束する姿勢が伝わるのが重要になる。

（3）安易な慰めや前向きな助言も響かない

うつ病の患者に「頑張れ」という励ましはタブーであるといわれるように、死を考えている子どもの耳には、前向きな励ましや助言は届かない。「死にたい」などと言われて冷静に聴ける人は少ないと思うが、大切なのは、ひとまず相手の言い分を否定せず、しっかり耳を傾けることである。そのうえで、自分には重すぎるとわかった時は、周りの信頼できる大人やスクールカウンセラーなどの専門家に相談に行くようにつなげることが重要である。

【文献】

窪田由紀編（2016）『学校における自殺予防教育のすすめ方』遠見書房。

文部科学省（2009）「「教師が知っておきたい子どもの自殺予防」のマニュアル及びリーフレットの作成について」.

文部科学省（2014）「子供に伝えたい自殺予防(学校における自殺予防教育導入の手引)」.

第5章 SOS の出しやすい関係づくり、サインのとらえ方と対応

1節 SOS のとらえ方

(1) 意味を読み取る

思春期には言語化がスムーズに行われず、それが「行動化」や「身体化」など、さまざまな表現型を取るという点については、第1部第2章1節で述べた。こうした＜行動化＞＜身体化＞されたメッセージに耳を傾けないで、表面的な対応（暴力を力で押さえようとしたり、身体の病気だけに気を取られたり）にとどまる場合、子どもたちの表現方法はますますエスカレートしていくことになる。

たとえば、最近、中学校現場でも安易にリストカットに走る生徒が増えている。学校のなかでリストカットが行われると、教師は動揺するだろう。他の生徒への影響もあるし、生命への危険があるので、何とかして辞めさせたいと考えるだろう。しかし実際には、リストカットという行動には、「もっと自分のことを心配してよ」「淋しくてたまらない」「自分は死ぬほど苦しいのよ」というさまざまな気持ちが込められている。それを理解する余裕もなく、とにかく本人の身の安全と周りの子どもたちへの影響を考え、即刻“なくす”ことを重視するあまり、そこに隠された真の気持ちが受けとめられない場合、その行動は繰り返されることになる。こうした理解は、反社会的行動といわれる反抗や暴力についてもいえることである。

このように、子どもたちの「問題行動」のなかには、我々大人の目には「問題」に映っても、彼らにとっては命がけのメッセージ（SOS）であることがある。その「問題」を＜どうなくすか＞だけでなく、＜その行動に意味（サインやメッセージ）を読み取る＞という目をもつことが求められる。

(2) 傾聴する

こうした子どもたちに対しては、相手の気持ちや要求を“聴く”ということが最も重要な役割とされる。この態度は“傾聴する”ともいわれ、単に言葉の表面的な意味を聞くだけでなく、その言葉に隠された“気持ち”の部分に耳と心を傾けることを意味する。場合によっては、言葉で話していることとホンネとがずれる場合がある。とくに思春期の子どもは、おとなへの反抗心や未熟なプライドゆえに、素直に言葉に表現してくれないことも多い。子どもの訴えを、表向きの意味だけではなく、その裏に込められた心情とともに共感的に理解することが大切である。ここでいう“共感”とは、相手の立場や気持ちをそのままに感じることであり、言語レベルに加えて、心情レベルまで正確に受け取る作業である。ただし、相手の心情に引きずられて冷静な判断を誤ってはいけない。同情と共感とは異なるのである。

さらに、“受容”も大切な要素となる。相手が話す内容を、評価せずにひとまずしっかりと受けとめるという対応である。もちろん、内容によっては子どもの非を論さねばならないこともあるだろう。社会の規範や校則に照らしてみると、その言動が明らかに間違っている場合もある。しかし、そういう場合も、頭から相手の主張を否定したのでは、子どもが言いたかった核心部分に到達する前に、その流れを遮ってしまうことになる。大人から受けとめて

もらったうえで話された助言と、最初から批判的に下される助言とでは、同じ内容でも子どもの心に浸透する程度は異なるはずである。

また、子ども自身が混乱して何を訊きたいのかハッキリしない場合もある。頭の中で漠然と考えていても、それを上手に言葉に表現できない場合もあるだろう。そういう時には、たんなる聞きっぱなしではなく、相手が語った内容を繰り返すことで、しっかり聴いてくれているという印象を与え、さらに、受けとめた内容を簡潔にまとめて返すことで、聴いた内容が正しく把握できているかを子ども自身に確認できることになる。

(3) ノンバーバル・コミュニケーション

子どもの心を聴く作業においても一つ必要なのは、ノンバーバルなメッセージに気を配るという態度である。人と人とのコミュニケーションにおいて、言葉によるメッセージ以上に、その人の気持ちを伝えてくれる材料は少なくない。たとえば、表情や身振りといったボディランゲージは非言語的コミュニケーションの代表である。また、声の調子や抑揚などは準言語的コミュニケーションといわれ、言葉では粉飾できない本当の気持ちを伝えてくれる。とりわけ思春期の子どもたちの言葉は、素直ではないため本音が見えにくい。また、大人を寄せ付けたくないがために「大丈夫」「あっち行って」と取り付く島がないような素っ気ない反応が返ってくることも多い。そんな時も、言葉以外のメッセージから、「いつもと違う」「何かあったのかな」と気づく力、そして「大丈夫」という言葉に隠れた不安や淋しさを感じ取るアンテナの高さが、子どもを取り巻く大人たちには求められることになる。

第6章 子ども理解のためのアセスメント力の向上

1節 アセスメント

学校現場で出会う「問題」が多様化・複雑化し、学校が連携すべき専門機関も多様になりつつある現在、その「問題」を正確に仕分け、どんな関わりが必要かを判断する力が、ますます学校に（そして教員に）求められるようになった。ここで、学校現場に必要なアセスメントについて考えてみたい。

（1）アセスメントと児童生徒理解

アセスメントとは「心理査定」「心理診断」と訳されるが、学校臨床においては“対象となる児童生徒が直面している「問題状況」についての情報収集と分析により、指導や援助に必要な材料を提供する”というプロセスそのものがアセスメントであると考えられる（伊藤、2010）。

子どものアセスメントの際に、子どもが援助を必要とする4つの側面（学習面、心理・社会面、進路面、健康面）から情報を集めることが重要とされる（飯田、2018）。学習面については、成績という学習の結果だけでなく、子どもの得意な学習スタイル、子どもの認知的な特性等に着目する。心理・社会面のうち、心理面では、子どもの自己意識（自尊感情や情緒の安定性、自己イメージなど）、社会面では、子どもの周囲の人との関係の持ち方（友人関係、家族関係、教師との関係など）に着目する。進路面では、子どもの将来展望、興味関心、就労観などに着目する。健康面では、子どもの健康状態、食事や睡眠といった健康維持行動、ストレス対処法等に着目することが求められる。

これらアセスメントの方法には、観察法、面接法、検査法がある。学校などでは、主に日頃からの観察や個別面談で得られた情報がアセスメントの主な情報となる。とりわけ、子どもとの面接では、まずは子どもとラポールを築くことを第一としつつ、子どもの現在の困りごとだけでなく、子どもの自助資源や援助資源（リソース）に着目することも求められる。それらを踏まえて、子どもの問題が解決できる方向で支援を行うことが重要である。

（2）複眼的なアセスメントの大切さ

学校現場においては、上記のような方法で児童生徒個人を理解することに加えて、子どもが生きる生活場面や環境についてのアセスメントも必要になる。なぜなら、子どもが抱える「問題」は子ども一人のなかに原因があるのではなく、家庭や学校、地域や社会との相互作用のなかで起こっていると考えられるからである。たとえば「学校の要因」としては教師の態度や教育方針、学級内での人間関係などがある。また「家庭要因」としては、家族構成や家族関係、養育態度や養育方針などがかわってくる。それ以外にも、児童生徒が生活している「地域の要因」（地域の環境や近所つきあいのあり方など）が関与しているケースもある。これら複眼的な側面からの情報を資料として、正確なアセスメントを行うことが求められる。

その際、教師一人の力では限界がある。「チームとしての学校」の強みを生かし、複数の

教職員、さらにはスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなど、心理や福祉の専門職の眼も不可欠である。たとえば、子どもの直接的な援助者である保護者や教師が持つ情報は、子ども理解には欠かせない。また、教科担任は子どもの学習状況を把握できる立場にあり、部活動の顧問は教室外での子どもの姿を把握していることが多い。また、保健室にいる養護教諭は、子どもの心身両面の情報を把握することができる。さらに、心理的な悩みやトラウマなどの情報は、心理面接を通してスクールカウンセラーが把握していることがある。他方、家庭に福祉的なニーズがあり地域資源につなぐ必要がある場合には、スクールソーシャルワーカーの専門性が生かされる。アセスメントの段階から、複数の専門家が関わり、多角的・複眼的な支援から情報を集め、必要に応じてその情報を共有し、求められる支援につなげることが重要である。

【文献】

飯田順子（2018）「子ども個人と環境に注目した生態学的アセスメント」水野治久・家近早苗・石隈利紀編『チーム学校での効果的な援助』ナカニシヤ出版。

伊藤美奈子（2010）「児童生徒理解の方法」小泉令三編『よくわかる生徒指導・キャリア教育』ミネルヴァ書房。

第7章 管理統制の見直しと対話的關係の形成—心に寄り添うということ—

1節 主体性を育て対話的關係をつくる—いじめ防止のために—

新しい学習指導要領では、学習方法の一つのあり方として、「主体的・対話的で深い学び」が提唱されている。そのために、知識蓄積型の一斉授業から、課題探究型のグループ学習や反転学習などについて、実践的な議論が行われている。同時に、児童生徒の主体性の発揮や対話的關係の形成、その蓄積による新しい気づきや発見などは、教科学習だけではなく教科外の特別活動や課外活動である部活動なども含めたなかでの「主体的・対話的で深い学び」がなければ実現できない。

「宝塚市いじめ防止基本方針」においても、冒頭で「子どもが主体的に参加する学校づくり」が提唱され、「自分を大切に、人を大切に、ふるさと宝塚を大切に作る人づくり」が、いじめ防止のための取り組みの柱として強調されている。この基本方針が、当時なぜ現場に根付いていなかったのか。では、現在はどのように定着しているのか、今後も検証していく必要がある。

では、児童生徒の主体性や対話的關係はどのようにすれば育っていくのか。この時に、教師が児童生徒どうしに求める前に、教職員どうしには、「主体的・対話的で深い学び」ができるような体制や関係、工夫ができているのか、教師と児童生徒との関係のあり方も含めて問われているのではないか。こうしたことが、実感できるような生徒指導委員会、学年会議、ケース会議、研修会等の工夫が求められている。同時にこれは、児童生徒と向き合う教師にとって、重要な教師どうしでの練習の場にもなっていく。

今次の重大事態は、学校全体としては比較的落ち着いた環境のなかであって、逆に生徒への管理統制、威圧的態度や教師と生徒との対話的關係の乏しさによって、いじめとしての認知や初期対応がなされない状況が多々蓄積された延長に起きたと言わざるを得ないからである。管理統制に依拠した指導は、教師によって生徒にかけられた同調圧力であり、面従腹背で心を開かない生徒を生み、さらに部活動や学級、学年などにおける生徒間の同調圧力と重なって、孤立感を深める生徒を生んでいったと言える。実際、本再調査委員会の認定したいじめ事案は、当該生徒に関しては、9月末頃から11月末までに、学級・学年では7件、部活動では9件、12月1日～7日の1週間では場を問わず9件であり、重大事態の前日まで続いた。2カ月余りの短期間に計25件にのぼった。それ以前に、部活動における他の生徒へのいじめ事案は、中学1年から2年にかけて、計22件にのぼっていたのである。

2節 小さな自己決定の尊重と聴くという関わり—主体性と対話的關係のために—

では、どうしたら、児童生徒の主体性は育つのか。そのためには、児童生徒の日常生活における「小さな自己決定の尊重」が重要である。これは、児童生徒の自治的活動を大切にしていけることでもある。この時の自己決定の尊重には、二つの意味がある。①環境設定、情報提供、一緒に行動するといったことも含めて、自己決定のプロセスを応援すること。②自己

決定した結果の成否に関わらず応援し続けることである。たとえば、学校行事や部活動なども含めて、大切なことは結果だけではなくそのプロセスであり、成功や失敗があっても、少し長い目で捉えてその意味を共有し、児童生徒の成長を信じて応援し続けることである。こうした営みを通して、児童生徒は、他者への信頼感を形成し、自己への信頼感である自己肯定感を形成し、社会とつながって自分を生きるための主体性を身に付けていく。教師には、自己決定・自己責任で切り捨てるのではなく、自己決定+応援付きが求められている。同時に、この自己決定の尊重は、放任を意味するものではない。自己決定によってもっとも大切にされるべきものは、自分と他者の「いのち・権利・利益」の尊重である。これは、憲法と子どもの権利条約の規定にも即した重要な点であり、これを侵害する行為がまさにいじめである。

次に、対話的關係形成のために大切なことは、双方向のコミュニケーションである。このための教師にとっての入口は、「聴く」という関わりである。具体的には、①感情を聴き取ること。聴き取ってもらうことで、感情に一区切りをつけたり、冷静に課題に向き合っていくきっかけになる。②途中で否定せずに聴くこと。途中で「でもね」と言わないこと。相手の存在に対する敬意を払う姿勢が伝わる。③一緒に悩み考えながら聴くこと。聴くことは、葛藤の言語化への援助でもあるが、解決請負人になることではない。④聴くことと矛盾するように見えるが、言語化を急がないこと。児童生徒は、本当につらい時や不安が高い時には、うまく言葉で表現できない。このときには、様子を見ながら黙って寄り添うことに意味がある。⑤自分の限界をわきまえて聴くこと。一人で抱え込まないこと。わからないときや迷ったときには、同僚や専門機関に相談することから、支援ネットワークが作られていく。⑥聴くという関わりの前提として、ケアの姿勢をもって接すること。「今まで大変だったね」とねぎらいの姿勢を伝えることである。

3 節 児童生徒の心に寄り添うということ

児童生徒と関わる際に、集団から個へ、指導から支援へという視点と姿勢の転換が求められている。そのうえで、集団と個、指導と支援の統合を図っていく教育実践が求められている。2 節で述べた関わりも含めて、このような教育実践を可能にする前提として、児童生徒の「心に寄り添う」という姿勢が大切になっている。では、教育現場で児童生徒の心に寄り添うとはどういうことなのか。

当該生徒について、聴き取りのなかで多くの教師からは、「全く気にならなかった生徒」「あまり目立たない生徒」「明るい生徒」「自分からは悩みを言わない生徒」「まじめでおとなしい生徒」といった印象が述べられた。自分なりの意志の強さは持っている面はあったが、友人や親にいろんなことを相談するタイプではなく、中学校から始めた部活動や勉強にも熱心な「よい子のがんばりや」であった。部活動でいじめを受けて退部したり不登校になってしまった生徒は、辛い思いを抱えながら、そこに生きる活路を見出していった。逆に、いじめを受けながらそこで頑張り続けようとした当該生徒は、そこで追い詰められて生きる

希望を失い生死の壁を越えてしまった。そのため教師からは、「夢にも思っていなかった」「予期できなかった」という反応がほとんどであった。

しかし、このような生徒は、当該生徒だけではなく、どの学校にも学級にもいる。だからこそ、同じことを繰り返さないためにも、教師はどのようにこうした生徒の心に寄り添ってあげればよいのか。そのために、どのような姿勢や力量が求められているのかが、改めて問われている。

この点に関して、以下の提言をしておきたい(春日井、2019)。

(1) 児童生徒の心に寄り添うための教師のセンサー

児童生徒の心に寄り添うということは、「児童生徒の生活、感情、願いを一緒に居て、看て、聴いて、感じて、考えて、まるごと受けとめようとする姿勢」である。教師には、こうした姿勢を持ちながら、関わり続けるプロセスが求められている。児童生徒が直面している諸課題は、すぐには解決が難しいこともある。しかし、こうした姿勢で関わり続ける大人が一人でもいれば、そのいのちは救えることがある。

当該生徒に即して言及するならば、決して理屈で分析することではなく、「身から出たさび」などと言って教師自身の責任を転嫁することでもなく、また部活動において「話し合い」と称して、1人対集団で責められる場を作ってしまうことでもない。自分からはなかなか悩みを言わない当該生徒ではあったが、周辺の生徒から話題が出たり、相談があったこともある。そうした情報も受けとめながら、本人の様子を丁寧に観察し声をかけて、辛い思いの一端を個別に聴こうとする姿勢が、なぜもてなかったのか。そういったセンサーを持っていた教師の見立てが、なぜ活かされなかったのかが問われている。

(2) 教師も自分の心を子どもに開いていく

児童生徒に寄り添うということは、教師が葛藤を含めて、自分の心を自分自身と児童生徒に向かって開いていくという双方向の関わりプロセス抜きには成り立たない。こうした営みが、対人援助職としての教師の自己変容につながるリフレクション、省察となっていく。教師が同僚に自分の心を開いて SOS (援助希求) を求めることができるような生徒指導委員会、学年会議、事例検討会、研修会などは、生徒と向き合うための練習の場にもなる。

そのためには、ベテラン、中堅の教師が自分自身の「失敗や葛藤を語る」といった実践報告や交流の場が大切である。その時に、生徒や保護者や同僚にどのように謝ったり、助けられたり、励まされたりして凌いできたのか。そのことを通して、自分にはどんな気づきや変化が生まれたのかなどを語るということである。その姿を見て、失敗はできないとピリピリしているような若手の教師は、安心して励まされるからである。こうした雰囲気が当該校では見られずに、生徒への指導、支援に見通しが持てない若手教師は、あまり生徒間の問題に深入りしようとしなかった傾向が見られた。「様子を見よう」という、いわば何もしないという方針が多く見られた。「失敗や葛藤を語る」という点は、生徒に対しても大切な教師の姿勢である。

（３） 児童生徒への分析からではなく感情を受けとめる

児童生徒理解（アセスメント）の切り口は、理論的な分析から入るのではなく、感情や願いを受けとめていくことにある。それは、しばしば「腹立つ、嫌だ、辛い」といった負の感情であったりする。すぐには解決できないようなことも少なくないが、感情を否定しないで受けとめ、話を聴いて一緒に考えていくプロセスが重要である。感情をきちんと受けとめることが、初期対応における児童生徒と教師とのずれを防ぐために重要である。この点は、保護者と教師のずれを防ぐためにも、同様に重要である。生徒の心に、教師自身の心を重ねながら、喜怒哀楽を共有できるような関係を日常の生徒との関わりのなかで、大切にしていくなければならない必要がある。

とりわけ、自己の解体再編のなかで、様々な葛藤を抱えて揺れる思春期の中学生に対して、感情を受けとめることは、丸ごとの存在を受けとめていくことでもある。たとえば、いじめ側の生徒についても、攻撃的な感情を受けとめながら、「なぜそう思うの？」「何にイライラしているの？」などと問いを共有しながら、その感情の根っこにあるものと向き合っていくような支援が必要になっている。攻撃的な感情の根っこにあるものは、いじめている相手ではなくて、それは誰でもよかったのではないかといったことも、当該校の部活動における継続的ないじめ問題から垣間見ることができる。指導、支援の機会が必要なものは、かけがえのない当事者双方である。そうした機会を失うことは、双方にとって大きな痛手となっていく。

（４） 児童生徒の願いを問い、聴く姿勢をもつこと

目の前にいる生徒は、学校や家庭、地域などで、どんな生活を背負って生きているのか、どんな人間関係のなかを生きているのか。そのなかで、どんな願いをもっているのか、その相手は誰なのか。わからないことは、生徒自身に聴くことが近道である。当該生徒のように、あまり話さない生徒の場合でも、１対１の静かな安心できる空間の中で、願いを話してくれることは少なくない。また、周辺の近しい生徒から、話を聞くことも近道である。

気になる生徒がいるときに大切にしたい声掛けは、「どうしたの？」「どうしたいの？」「それでいいんじゃない」の３つである。生徒の願いを聴くときに大切にしたい声掛けは、「その子にはどうしてほしいの？」「お母さんにはどうしてほしいの？」「お父さんにはどうしてほしいの？」「担任の私にできることは何かある？」といった問いを大切にしていくなければならない。そのことによって、教師は、児童生徒と保護者のつなぎ役になることもある。担任として、「何もしていらん！」と言われることも多いが、「あなたのことをいつも気にかけている」「応援してるよ」というこちらの気持ちはだんだん伝わっていく。担任をしている１年間といった短期的ではなく、児童生徒が小学校、中学を卒業するまでの６年、３年間といった中長期的に、このような姿勢で寄り添い見守り応援してくれる大人の存在が、生徒の成長にとって重要である。教師と保護者には、そうしたスパンで児童生徒の成長を見守っていく姿勢と関わり方が求められている。

（５） 児童生徒を理解し見立てるためのアセスメント力を高める

外向的な性格傾向の児童生徒、問題行動として表面化する傾向の児童生徒は、教師や保護

者に SOS をわかりやすい形で発信しているとみることができる。大人たちは、発信される問題行動への対応を通して、児童生徒への理解と関わりを深めていく。しかし当該校では、こうした生徒への指導、支援が適切に行われなかったことが、大きな課題であった。他方で、内向的な性格傾向の児童生徒、及び問題行動としては表面化しない傾向の児童生徒は、教師や保護者への SOS の発信がうまくできていないとみることができる。大人から見れば、「手のかからない子」と映ることもある。しかし、具体的な事象としては、不登校、自傷行為、摂食障害、性的逸脱行為といった表れ方をすることも多く、教師も保護者もそこに内在する課題を見過ごしてしまうことが少なくない。また、そうした問題に直面した時に、教師も保護者もどうしたらよいのか、どう見立てたらいいのかわからずに動揺することも多い。

喫緊の課題は、このような児童生徒を理解し見立てる力量（アセスメント力）の向上を、個々の教師、及び「チーム学校」として図ることである。これは、一人ひとりの児童生徒を、かけがえのないいのちと幸せになる権利を持った存在として大切にし、個々の児童生徒理解と学校、学級での教育実践を豊かにしていくためのスキルの向上に他ならない。

この数年間、学校現場では、どのような校内研修会が実施されてきたのか。宝塚市教育委員会では、どのような目的と内容の研修が企画されてきたのか。その効果はどのようなものであるのか。そうした研修が、児童生徒を理解し見立てる力量（アセスメント力）の向上につながっているのか。また、いじめの防止、初期対応、重大事態を招かないための対応などに、どのように活かされているのか。こうした視点からの検証も求められている。

【文献】

春日井敏之（2019）『『子どもによりそう』ということ—おだやかな新学期のために—』日本生活教育連盟編『生活教育』845号。

第8章 教師がSOSを出せる「チーム学校」のために

1節「子どもの権利条約」とチームのための同僚性

(1)「子どもの権利条約」を教育実践の柱に

すべての子どもは、かけがえのないいのちと幸せになる権利をもってこの世に誕生している。存在レベルですべての子どもを尊重し、愛と敬意を払うことから教育は始まり、結果として高垣忠一郎(2004)が定義している「自分が自分であって大丈夫」という感覚としての自己肯定感を育むことにもつながっていくのではないか。1994年に日本も批准した「子どもの権利条約」には、子どもの生きる権利、守られる権利、育つ権利(教育を受ける。休んだり遊んだりする。様々な情報を得て、自分の考えや信じる事が守られる)に加えて、参加する権利(自分に関係のある事柄について自由に意見を表したり、集まってグループを作ったり、活動すること)を定めている。

つまり、教師や保護者が、子どもに対して指導、支援を行う場合の正当性の根拠は、「子どもの権利条約」に定める「子どものいのち、権利、利益を守る」ことにある。これをふまえない時には、学校では管理主義教育や体罰問題、家庭では虐待問題などが発生する。

(2) チームが機能するための同僚性について

生徒指導において機能するチームは、必ずしも先にチームありきではない。むしろ、目的、実践課題に応じた柔軟なチーム編成が求められる。子ども理解と支援のためのケース・カンファレンス(事例検討会)として開かれるチーム会議を例に挙げるならば、目的の共有化、柔軟なメンバー構成と対等性、率直で自由な意見交換、コーディネーターとなる教員の存在、参加者に子ども理解の深まりや新たな気づきが生まれる、といった点が継続的な取り組みを展開するための機能として求められる。

同時に、こうした機能が発揮されるためには、土台としての同僚性が重要である。同僚性については、「チームの一員としての当事者性と主体性を、お互いに尊重し発揮していくための同僚どうしの関係のあり方」と定義しておく。学校現場に評論家は要らない。教員は、学校、学年、学級に所属し子どもと関わる当事者であり、学年会議や事例検討会として開かれるチーム会議のなかでは、自分には何ができるのかと考えながら議論に参加する姿勢が求められる。同時に、一人の担任、教員として、自分はこの子どもの言動についてどのようにとらえているのか、自分はどうしたいと考えているのかについて主体的に語ることが、深い子どもへの理解と支援の検討につながっていく。

2節 多職種連携と管理職のリーダーシップに関する留意点

中央教育審議会(2015)は、その「答申」の中で、「生徒指導上の課題解決のための『チームとしての学校』の必要性」に関して、二つの提言を行った。一つには、心理や福祉等の専門家、関係機関、地域と連携した多職種連携によるチームとしての対応の重要性である。二つには、いじめなどの重大事案においては、校長のリーダーシップの下、チームを構成す

る個々人は立場や役割を認識しつつ情報を共有し、課題に対応していく必要があるとして、学校長のリーダーシップを強調した。

この二点は、重要な提言であるが、それぞれに留意点がある。

(1) 多職種連携における目的の共有と対等な関係のチーム

チームの目的は、児童生徒の「いのち、権利、利益」を守ることに尽きる。そのための機能する組織体制が求められている。チームとしての対応を有効に展開するためには、たとえば、スクールカウンセラー（以下、SC と略称）、スクールソーシャルワーカー（以下、SSW と略称）、医療機関、児童相談所、児童養護施設、少年司法機関等の専門機関と学校の教職員は対等の関係であり、児童生徒の指導、支援のために、それぞれの専門性を活かしながら、役割を担い、コンサルテーションの場にしていく必要がある。学校、教職員が、児童生徒に関わる課題を丸投げし、専門機関が丸受けをしてしまうようなことは対等な関係ではなく、連携分担、連携協働にはならない。

(2) 学校長の役割と個々の強みを活かし合えるチーム

学校長のリーダーシップは重要であるが、学校長への期待と同時に負荷がかなり重くかかってしまうことも危惧される。先の第三者委員会の「答申」においても、個々の教職員の個別の力の限界について言及されているように、学校長も万能ではなく、児童生徒に関わるすべての問題に関する知見を十分に有しているとは限らない。たとえば、虐待の通告を児童虐待防止法に基づき、児童相談所に行くという行為は、学校長が対外的に果たす重要な役割であるが、管理職を含むチームとしての対応における関係は、多職種連携と同様にお互いの強みを活かし合いながら、それぞれの役割を果たしていくコンサルテーションの場にしていく必要がある。その方が、学校長も役割を果たしやすく、チームはより活性化し機能を発揮しやすい。

3 節 担任や部活顧問を一人にしないチーム—協働性と援助要請力—

教師の目の前で日々起こる様々な問題事象は、児童生徒からの大人に対する SOS（援助希求）でもある。まさに生活指導という視点から、学校だけではなく家庭、地域、社会における生活をまるごと捉えながらその言動の意味を問い、誰にどんな SOS を出しているのかを丁寧に探っていくことが、児童生徒への理解（アセスメント）と有効な支援（プランニング）につながっていく。しかし、担任や部活顧問などが一人で、責任感や善意で何とかしてやりたいと抱え込み、あれこれと思い悩み、心身の調子を壊してしまうことも少なくない。逆に担任が、「きちんとやらせないといけない」、「こう指導すべき」といった自身の枠にこだわり、枠にはまっているかどうかにかかわらず気が向かなかったり、枠にはまらない生徒を切り捨てたりするような対応を取ってしまい、児童生徒の SOS をキャッチすることができないことも少なくない。

あるいは、いじめなどの問題事象については、薄々気がついてはいたが、自分が関わってもしなかないうまく収まりそうもないと感じてしまい、一歩踏み込んで事実の確認や問題点の

整理ができないまま、少し「見守ろう」と思いながら、そのままになってしまうようなこともある。このような場合には、管理職も含めて、関係者がチームとして機能していないことが多く、担任や部活顧問などは孤立状態にあるため、生徒集団を相手に適切な指導や支援ができなくなる。今次の当該校においても、当該生徒に関わった教師のなかには、こうした傾向に陥ってしまったような教師が少なからずみられた。児童生徒からの SOS をキャッチしていくセンサーと教師自身の同僚などへ SOS を発信していく援助要請力には、相関関係がある。様々な困難に直面し、心身に不調をきたすことも少なくない、対人援助職としての教師への援助のあり方が課題となっている。逆の視点からこれを見た時に、教師の援助要請力をどのようにして高めていくか、そのためのチームのあり方も重要な課題となっている。

チーム援助を学校に定着させるためには、「職場を協働的雰囲気にする」と教師の被援助志向性を高める」ことが重要との指摘がある（水野、2014）。また、チーム学校が、子どもの豊かな学びと成長につながっていくためには、「学校全体で意識改革を行い、立場の異なる人材をチームの一員として迎え入れ、そこに共同思考と対話が保障され、いかに同じ目標に向かって情報を共有し連携を深められるのか。チームは共同思考の場であり、気づきの場です」という指摘もなされている（鈴木、2016）。

4 節 教師の専門性と協働性を矛盾なく高めていく

個々の教師が、生徒指導、教育相談、教科指導といった自身の専門性を高めることと協働性の促進には、矛盾があるようにも思われる。専門性を高めれば、そこに依存する傾向が高まったり、他の教師から口が挟めないような状況が生まれることもある。

若手の教師は、どちらかといえば、親や教師の期待を受けながら、「よい子」でここまでやってきた青年が多く、「何でも一人で頑張ってきた」「他者に SOS を求めることは苦手」「集団的活動、自治的活動もあまり経験がない」「友人もあまり多くない」といった傾向を有していることも少なくない。これは、協働性や援助要請力とは逆の傾向である。中堅、ベテランの教師の中にも同様の傾向がみられることも少なくない。このような場合は、チーム学校は機能のしようがない。

一方、子どもの SOS を敏感にキャッチできている中堅、ベテランの教師を見ると、自分も SOS を出すことが上手な教師であることが多い。しかし、その土台には、様々な失敗を重ねるなかで、同僚や子どもたちに助けてもらい、段々と SOS が出せるようになってきたような若手の教師時代があるのではないか。中堅、ベテランの教師の果たす役割は、学年会議や生徒指導、教育相談などの会議や研修会、及び日々の交流の場で、これまでの自分の失敗を語っていくことで、若手の教師を励ましていくことではないか。そのことが、若手の教師が SOS を出したり、相談しやすくなる協働性と援助要請力を矛盾なく統合的に高めることにつながっていくのではないか。そのためのポイントを以下にまとめておく（春日井、2019）。

（１） チームとしての協働性の促進

チームとしての協働性を促進するためには、先に組織ありきではなく、チームが何のためにあるのか、理念や目的の共有が必要である。これが共有されていない組織は、形骸化し機能停止に陥りやすいからである。具体的には、校内の教職員によるチームであれ、校外の専門機関と連携した多職種連携のチームであれ、その理念、目的は児童生徒の「いのち、権利、利益」を守ることに尽きる。児童生徒にとっての最善の利益の実現であり、これは、「子どもの権利条約」を教育現場に生かすことに他ならない。

（２） 相手の専門性を上手に引き出す

教師どうしの場合も多職種連携の場合も、専門性と協働性の統合、すなわち「協働性を促進するための専門性」が問われている。そこでは、自分の専門性を活かすだけでなく、お互いの違いを尊重し合い、「相手の専門性を上手に引き出す姿勢」が求められている。具体的には「わからないことはその分野の専門家に率直に尋ねる」という関わりが重要である。そのことによって、多角的視点からジグソーパズルのピースを組み立てるようにして、児童生徒への理解が深まっていく。本再調査委員会の５人の委員も、聴き取りの結果から生徒間の関係性の構造的な変遷、いじめの認定、自死との関連性等に関する議論を重ねるなかで、こうした視点をお互いに大事にしてきた。その結果、多くの気づきや発見が生まれ、生徒理解が深まっていったことを実感している。

（３） 被援助志向性、援助要請力の促進

一つには、これまでの生活の中で、いろいろな人に「助けてもらった、お世話になった」という体験は、「だから今度はできる範囲で他者を援助する」という生き方と、「だから困ったときには援助を求めれば助けてくれる人はいる」という生き方の両方の土台となる。そうした体験が少ない場合は、身近な同僚に尋ね相談することから、練習を重ねよう。多様な児童生徒や保護者に対して、教師が一人で対応できるような状況ではない。尋ね相談すること自体、SOSの発信に他ならない。

二つには、わからないことは児童生徒に尋ねることである。たとえば、Aさんのことが気になりな場合、周辺のBさんやCさんに「Aさん最近元気ないんだけど、何かあったのかな？」「担任にできることはあるかな？」などと聴くことから、「実は…」という話が聴けて、Aさんを支える「チームA」が心ある児童生徒と担任でできていたりする。児童生徒もチーム学校の重要なメンバーである。（なお、第Ⅰ部、第Ⅱ部で登場した「A」「B」「C」とは無関係である）

三つには、繰り返し強調してきたが、中堅、ベテランの教師が、自分自身の実践における失敗体験を若手の教師に語ることである。実践における失敗が、自身への否定的な評価につながるとして児童生徒を教師の設定した枠にはめようとしたり、今まで大きな失敗もなく「よい子」でやってきたような若手教師は少なくない。そんな若手教師にとって、中堅、ベテラン教師の自慢話ではなく、失敗した体験談は、安心感を与えると同時に励ましとなる。この点は、児童生徒に対しても、同様に意味がある。教師によるプロセス抜きの成功談は、

自慢話にしかない。これは、同僚や児童生徒を励ますことにはなりにくい。

【文献】

春日井敏之（2019）「チームで対応する生徒指導」春日井敏之・山岡雅博編著『生徒指導・進路指導』ミネルヴァ書房.

鈴木庸裕（2016）「チーム学校とは何か―専門性と協働の世界」鈴木庸裕・佐々木千里・住友 剛編『子どもへの気づきがつなぐ「チーム学校」―スクールソーシャルワークの視点から』かもがわ出版.

中央教育審議会（2015）「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」.

水野治久（2014）『子どもと教師のための「チーム援助」の進め方』金子書房.

第9章 事例検討会の重要性

児童生徒の問題行動に早期に気づき、ネットワーク支援をしていくためには、まずベースとしての定例会の会議にその役割を期待したい。例えば、生徒指導委員会はよくある一般的な呼称であるが、それとは別に、特別支援委員会、いじめ防止委員会など（呼称や対象は学校により様々である）の委員会があるところもある。そのような定期的な会議では、気になる児童生徒の現状や新たに気になる児童生徒がでてきたら、そのケースを洗い出すスクリーニング会議の性格を持つ。

しかし、定例会は多くの継続事例の報告に時間を取られるのと、問題の初期の時点でチームとしての対応を考えたいのに定例会だと次回まで待たないといけないので、対応に苦慮している事例について取り上げてケース会議を持つことが考えられる。情報共有のみならず、児童生徒理解を深め、複数の視点からアイデアを出し合い、どのような対応をどんな手順で進めていくか共通理解し最終的な目標を定めることで、それぞれの役割とチームとしての目標を明確にするのである。このような会議には、そのケースにより関係者が変わってくると考えられるが、管理職を初めとする全体生徒指導担当、教育相談担当教員、養護教諭、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー等と担任、学年主任、学年生徒指導担当を初めとする学年所属の教諭などが関係者となるであろう。たとえば、自閉スペクトラム症やADHDなどの発達障害の診断や疑いのある児童生徒の事例であれば、特別支援教育コーディネーターや関連の教員も参加してもらいたい。また、外部の療育教室の指導員や放課後デイサービスの指導員などの協力が得られれば、ありがたいところである。

事例の検討は、複数の立場や視点から照らし出すことによって事例がより立体的に、細部が明細に見えてくることで、重要なポイントが浮き彫りにされることが特徴であり、チームで検討することのメリットでもある。

具体的には、まず、問題となっている児童生徒について、その性格や学力、興味、学校内外の友だち関係、学級内、部活内の人間関係、家庭環境などその子どもの特徴と問題となった行動に至る経緯や問題の現状、その影響等について丁寧に情報を集めて、見立て（アセスメント）を行うことである。アセスメントシートなどを活用するとよい。そして、集約した情報を検討、分析したうえで、参加した教職員でそれぞれの関わり方を確認し、連携しながらの取り組み（プランニング）を実施していくことが大切である。当然のことながら、それぞれの関わり方についての有効性についても検証し、随時修正しつつ継続していくことが児童生徒の問題行動の改善につながり、子どもたちの成長を支援することにもなるのである。

事例検討会（ケース会議）を開くときには、次の5点に注意することが重要である（春日井、2008）。

① 問題解決を志向する

原因追及に終始して誰かを責めるのではなく、具体的になにができるかを検討していく。

② 困っている人を救う

困っている人は誰なのか焦点化し、困っている内容や緊急性に応じた援助の方策を検討する。

③ キーパーソンを探す

問題解決のためには、誰がキーパーソンとなるのか、誰に頼ったらいいのかを検討する。

④ 援助資源（リソース）を探す

担任だけでなく、養護教諭、スクールカウンセラー、学年主任、専門機関など、子どもや保護者の支援に必要な援助資源を生かし役割分担を図る。

⑤ ミニ・チーム会議を開く

日常的な問題に対しては、学年会議、関係者による短時間の打ち合わせなど、タイムリーに柔軟な形で開き、子ども理解と取り組み方針を立てていく。

当該校における取り組みをみていると、1年時のOに関する「謝罪の会」についても、学年での生徒指導体制はあったにも関わらず、指導方針の共有や明確化ができておらず、收拾がつかなくなり、その後も見守ろうというような曖昧な対応のまま部活動のあり方への指導はなされずに放置されてしまった。また、当該生徒の危機についてAが訴えてきたときも、学年団内では情報共有されたものの、学校長や保護者にも連絡、確認せず「当分見守ろう」というような方針で終わってしまっている。全校の関係者で情報共有してアセスメントし、取り組みを考える（プランニング）という生徒指導における事例検討の俎上に載せる以前の状態でとどまっている。同じような対応が繰り返されていることも含めて、子どもたちの内に秘めた思いに迫ることができずに終わっており悔やまれる。

また、事例検討会の持ち方として、事例理解を深める事を目的とする研修会として実施するのであれば、たとえば、PCAGIP（ピカジップ）などの方法もある。PCAGIP（Person-Centered Approach Group Incident Process）はロジャーズの来談者中心療法の考えを背景に持ち、「批判をしない」、「記録を取らない」などのグランドルールの下に発表者を傷つけない形で、気づきや成長を促すケースカンファレンスの方法論である。

概要を説明する。まず、発表者とファシリテーター、記録者二人を決める。参加者は8人程度で、2枚のホワイトボードの前に円座に座る。人数が多いときはその円座を取り囲むように自由に座る。そして、簡単な事例の説明を受けて、参加者7、8人が一人1問ずつ質問をする。そのとき、この情報があればこのケースが理解しやすくなるのではないかというイメージを持ちながら、質問をする。発表者のやり方、対応を批判しないのがルールである。

参加者の質問とその反応をホワイトボードに書いていくが、参加者はメモをしてはいけない。順番に1～2巡して、第1ラウンドとする。ファシリテーターはここで、事例提供者とともに情報を整理する。そして、第2ラウンドの質問に入る。ホワイトボードに書き出された状況を皆で共有しながら質問を重ね、事例提供者もより細部まで語ることで、全体像が共有され、発表者や参加者にも重要な点が見えてきて、気づきが生まれたり、支援の手がかりが見えてきたりする。

グループ全体で、一緒に考え、知恵を集め、事例を深く掘り下げていく中で自然と重要なポイントがあぶり出され、結果としてよりよい対応が見えてくるという事例検討のグループワークである。

教員研修にも使われるのは、教員集団は上下関係を気にしたり、逆に先輩や管理職はいいことを言わないと気が張ったり、発言力のある人の独壇場になったりする場合があるので、一人1問とか批判しないというルールで進められる、PCAGIPがいいのかもしれない。

【文献】

春日井敏之（2008）『思春期のゆらぎと不登校支援—子ども・親・教師のつながり方』ミネルヴァ書房。

村山正治・中田行重編著（2012）『PCAGIP 入門』創元社。

第10章 部活動指導のあり方を問い直す

1節 部活動の目的と指導のあり方

(1) 部活動の目的と学校の指導責任

本来課外活動である中学校における部活動は、何のためになされているのか。部活動の理念、目的について、教育委員会や学校では、どのように議論され共有されていたのか。学校としての部活動に関する申し合わせにおいては、勝利至上主義や部活動における人間関係など、その危惧される側面についても記載があるにもかかわらず、共有され実践されている状況にはなかった。むしろ、顧問任せになっていた。

兵庫県教育委員会からの通知を受けて、宝塚市教育委員会より「運動部活動の指導について(通知)」(2016)が、各中学校宛に出されていた。そこでは、運動部活動の指導について、①対話を重視した指導、②生徒の体力や技能の程度に応じた指導、③「ノー部活デー」の徹底、④生徒の自己判断能力の育成、⑤顧問の活動中の立ち会い及び顧問不在時のルールづくりの5点について、具体的に述べられている。

これらを受けて、当該校においても、宝塚市いじめ防止基本方針のなかで、「8 いじめの防止 (4) 部活動における指導」として、次の方針が明記されている。

「部活動は異年齢の生徒が集まることで上下関係が生まれたり、同級生の中に序列が付けられたりしやすい環境にあることを十分認識し、単に技術の向上や勝利至上主義によることなく、生徒の協調性や連帯感を育み、互いに認め合い思いやる心を育てることを踏まえないといけない。この際、顧問と他の教職員、部活動の外部指導者、保護者との連携のもと、部活動に取り組んでいく」と。

このように、当該校においては、いじめ防止基本方針の中で、部活動の危惧される側面も含めて、重要な規定があるにもかかわらず、共有され実践されている状況にはなかった。

本来、課外活動としての部活動への参加は、強制されるものではない。そのことを前提にしながら、小学校段階での経験者や未経験者、レギュラーの枠に入った生徒やそこに入れなかった生徒も含めて、活動を通してチームとしての目標や自分なりの目標を持ちながら、部員の気持ちが一つになるからこそ、一緒に頑張りたいという思いで参加していくのではないのか。だからこそ、不都合な時やしんどい時にも、それを認め合うような関係が生まれ、部員どうしで欠席などの連絡が取り合えるのではないのか。

中学校という義務教育の場における部活動の意義は、小学校段階での経験者、未経験者がいるからこそ、①スポーツや文化活動に触れて親しむことによって、生涯スポーツや文化活動への入り口となっていくこと。②その活動を通して個々、及び集団としての技能の向上を図っていく場になること。③それ以上に大切なことは、スポーツや文化活動を通して社会性や協働性、思いやりの心など、人間形成の場にしていけることにある。だから、課外活動ではあるが、学校教育に位置付けられている。

当該校においては、学校全体の問題として当該部のいじめ問題が継続的に起きているな

かで、1 年時、2 年時において、当該学年部員の活動停止、あるいは一旦解散措置を行い、そのうえで顧問、学年教師なども入ったミーティングを徹底して行い、本当に反省した生徒、誠実に練習をしたいと願う生徒を中心に、どんな部にしていきたいのかについてミーティングを重ね、共有したうえで部活動を再編していくといったことも検討する必要があった。

（２）部活動におけるパワーハラスメントの是正

部活動が、顧問にとっての自己実現の場になったり、勝利至上主義での運営がなされる時には、しばしば、顧問による暴力・暴言、過度なメニューを罰として個人に課す、連帯責任で過度なメニューを罰として全体に課すといったパワーハラスメント問題が発生する。

部活動の場においては、自分がやりたいと選択して入ってきたという「自己責任論」「連帯責任論」が根強くあり、「もう来なくていい」「じゃあやめろ」「あほか」といった顧問からの理不尽なパワハラ発言や罰として個人や集団に付加された練習メニューなどに対しても我慢してしまうような雰囲気も見られる。そうした言動は、生徒間に影響を及ぼし、弱者へのいじめのきっかけになっていくことも少なくない。

この点については、大学における対応の方が厳しく原理原則的である。すなわち、監督、コーチなどによる不適切な指導上の問題が発生した場合、その責任は厳しく問われ、懲戒の対象となる。また、部内において暴力や不適切な言動等があった場合には、部活動は停止され、その間何度もミーティングを重ねる。場合によっては、過去にどのような実績があっても、活動停止だけではなく部自体の解散といった措置が取られることもある。

当該校において、たとえば、1 年時における当該部のタイムトライアル走で、一人の生徒が目標時間を切れなかったときに、全員で外周をもう 1 周走らせたという指導もパワーハラスメントである。こうした指導が生徒間の不満を生み、小学生段階では未経験であったその生徒への部員たちによる攻撃、いじめにつながっていった。この点に関する顧問の指導責任も大きいが、ではこのような場合、どのような指導、支援が適切と言えるのか。学校の指導責任として、考えていく必要がある。

2 節 部活動で発生する問題への指導、支援

（１）部活動における過度な生徒への負担を見直す―いじめ防止の観点からも―

学級と同様に、部活動においても、練習を重ねる日々のプロセスにおいて、生徒間や生徒と顧問の間に様々な問題や課題が発生する。生徒間においても、顧問の適切な指導、支援がないと、小学校段階での経験者から未経験者に対して、技能的に上手な生徒が下手な生徒に対して、理不尽な攻撃的言動が広がることもある。これが部活動という閉ざされた集団におけるいじめとなっていくと、外からはなかなか見えにくくなる。

当該校においても、2 年時の夏休み以降、新チーム結成に伴って当該部では、顧問に対して誰がレギュラーになるのか、誰が試合に出られるのか、どうしたら試合に出られるのかといったことについて保護者からの問い合わせなどもあり、部員たちもその保護者も過敏であった。

当該生徒や他の部員が、練習を休むことで、ひどく部員から責められる部活動のあり方は、なぜ生まれてしまったのか。こうした「同調圧力」はどこから来るのか。当時は土日も練習、練習試合が組まれ、放課後だけではなく朝練習も午前7時30分から行われ、部員たちにはかなりの負担がかかっていたと言わざるを得ない。これは、当該校だけに限ったことではないと推察される。このように、好きだけれども身体的にはきつい練習日程の中では、休む部員が出た時には、「みんなしんどくてもやっているのにさぼっている」として攻撃のターゲットになりやすい。土日、朝練習も含めて、顧問が参加を要請するプレッシャーがあると、そうした同調圧力に拍車をかけることにもなっていく。

（２）部活動におけるミーティングのあり方

部活動において、様々なトラブルやいじめなどが起こった時に、ミーティングが行われることが多い。それは、①気づいた顧問が主導して問題点を明示しながら、方針を持って行われる場合。②生徒からの問題点の指摘や要請を受けて行われる場合。③集団でのミーティングはあえて行わずに、気になる部員への個別の指導、支援を行っていく場合などがある。

①の場合は、教師主導であっても、目指すゴールを持って行う必要がある。複数顧問がいれば情報、問題点と方針を共有しておくこと、及び関係する学年の教師たちとも共有しておく必要がある。また、②の場合には、その意図や問題の本質などについて、顧問を含む複数の関係する教師で検討して、その是非や開催方法なども含めて検討する必要がある。でないと、結局影響力や発言力がある側に流されて、トラブルやいじめを助長したり、促進したりする結果を招くことも少なくないからである。そこには、たとえ顧問が善意で行った場合でも、1人対集団という構造があり、「構造的ないじめ」が強化されてしまう可能性があるということを理解し、慎重に対応する必要がある。このようなことが危惧される場合には、③を選択し個別に部員の話丁寧を聴きとっていくことが重要であり、安易なミーティングはすべきではない。

当該校の当該部におけるミーティングでは、まさに①と②の両方で危惧されることが起きてしまい、③の対応は取られなかった。実際、10月10日に「どうせ試合には出られへんし」などと言うAに誘われて、当該生徒は一緒に練習試合を休んだ。この時の事後対応も、Aは保護者と一緒に午後に登校して部員の前で謝罪している。その時に、行われたミーティングで、なぜAは来ているのに当該生徒は来て謝らないのかといった非難の声が多く上がり、收拾がつかなくなっていく。「なんで練習をさぼった当該生徒がコートに入れるんや」といった部員たちによる攻撃に拍車がかかっていった。顧問たちは、攻撃の先頭に立っている部員たちに対して、「ではあなたたちが、日常の練習をさぼっていることについてはどう考えているのか」といった問題提起などはしないで、途中で打ち切ることはできなかった。この事態について、生徒指導委員会、学年、管理職への報告などもなされなかった。

また、その2日後当該生徒は部員に謝ったものの受け入れられず、短期間で当該生徒への「陰口、悪口、仲間外れ」が強まり、学級、学年にまで広がっていった。顧問立会いの下にミーティングと称して、1人対集団のいじめの構造が強化され、收拾がつかない事態を招

き、重大事態につながっていったことは否定できない。

3節 事実確認、情報共有、生徒理解と取り組み方針の立て方

(1) 辞めたいという訴えは本人、部活動、顧問にとって重大事

ミーティングはしなくても、部活動に関わって、顧問や担任などに対して、個別の相談に来る生徒は少なくない。それは、部員からの顧問への必死の SOS である。部活動の人間関係、技能、体力、勉強との両立、あるいは他の部員に関すること、さらには部活動以外の人間関係、家族のことなど様々である。しかし、その際に「辞めたい」という発言があった時には、その生徒にとって重大事である。同時にそれは、これまでの部活動のあり方が問われているという点で、部活動全体にとって重大事である。さらに、これまでの顧問の指導、支援のあり方が問われているという点で、顧問にとっても重大事である。

その際に大切なこととして、①まず、必死の SOS に対して、「よく来てくれたね」と受けとめて、丁寧に話を聴くこと。②辞めたい理由は何であるのか、明らかにしていくこと。③そこから、個々の課題と部活動の課題について把握していくこと。④この先、これらの課題についてどのように取り組んでいけばよいのか、一緒に考えること。⑤顧問としての率直な見解や気持ちを伝えること、⑥この訴えを、複数担当の顧問どうしや関係する学年とも共有して、今後の指導、支援について方針を共有していくこと、⑦本人は、最終的にどうしたいのか確認して尊重すること、などのプロセスが考えられる。

当该校の当該部活においては、1 年、2 年時に生徒が部活動を辞めたいと顧問のところに相談に来たとき、顧問は何とか引き留めて「頑張ろう」と励ますか、退部を認めて一区切りを付けるといった対応をしていた。そこでは、「なぜやめたいとまで思い詰めているのか」「何が嫌なのか」と、その気持ちを受けとめて、理由を丁寧に聴いて、事実確認を行って取り組んでいこうとする姿勢に欠けていた。そのことを行えば、部活内に存在している深刻ないじめ問題が、当然明らかになってくる。相談は、1 年時に辞めていった 4 人だけではなく、2 年になっても断続的に続いていた。1 年時も 2 年時にも、生徒が「怖い」などと訴えた内容から、部内の問題について認識はしていた。しかし、何も手は打たれなかった。よくある「トラブル」という捉え方をしていたり、いじめと個人的には捉えていても、顧問どうしや学年会議や打ち合わせで情報共有し、その事態をどう捉えていくのか、背景に何が起きているのかなどについて議論を行い、生徒理解を深めていくことができなかった。そのために、有効な取り組み方針が立てられなかった。

(2) 部活動の顧問と連携した学年の取り組み

部活動で起きている問題事案がトラブルであれいじめであれ、必要に応じて学年として情報を共有し、問題点を明らかにして指導、支援に入る必要がある。そこには、①世代交代が進むなかで、若手の顧問を支援していくことになる、②部活動の場で、自分なりの居場所を見つけ一生懸命輝こうとしている生徒を支援していくことになる、③部活内の問題は、そこに留まらず学級、学年にも影響を及ぼしていることが少なくないため、学級、学年の雰囲気

気を変えていくことにもつながっていく、といった意味があるからである。

その際に、安易に1人対集団でのミーティングを行うべきではない。むしろ、部員一人ひとりから、何が部活動内で起きているのか、何が問題だと感じているのか、そのことについてあなたはどう思っているのか、顧問にはどうしてほしいのか、どうしていったらみんなが気持ちよく参加できる部活動になっていくのかなどについて、学年の担任なども含めた複数の教師で手分けして丁寧に話を聴くことが重要である。場合によっては、部活動をしばらく停止して、時間を取っていく必要がある。こうした取り組みを経て、ミーティングの形式や内容について、実際の際には検討していく必要がある。

当該学年では、実際に部活動や学級で起きている「陰口、悪口、仲間外れ」といった問題事象に関する事実確認をまず行い、管理職、全体生徒指導担当などとも相談しながら当該部活に対して、協働して指導、支援をしていくという発想は見られなかった。「陰口、悪口、仲間外れ」などに対して、辛いと訴えた側に対する「人権問題」「いじめ問題」といった視点から本質をとらえて問題にしていくのではなく、相手方の生徒の言い分に言い負かされてしまい、相談した方が逆恨みを買って、逆に窮地に追いやられていくような構造が生まれていた。この点は、学年教師による相手方の保護者への対応においても同様の傾向があった。その結果、「当面見守ろう」という方針が多くの場合にとられ、結局継続的な指導、支援は行われなかった。そうした状況の中で、周囲の生徒たちの教師への信頼感も失われていくことになる。それは、教師にはもう相談しない、相談しても無駄といった雰囲気を生み出すことにつながっていった。学年、学校としての危機意識の乏しさがあった点は、リスクマネジメントの視点からも重大な問題である。

第 11 章 学校における重大事態とリスクマネジメント

1 節 いじめの未然防止、早期発見、対処のために

宝塚市においても、「宝塚市いじめ防止基本方針」(2014、2019 改訂) が策定されており、同基本方針には、いじめ対応に関する方針が記載されている。そこには、「市立学校が実施すべき施策」として、「いじめの未然防止」「いじめの早期発見」「いじめへの対処」が記載されている。いじめ防止や早期発見・早期対応のためには、この指針に書かれてある内容が機能することこそが重要である。しかし、本再調査委員会としては、本事案を検証した結果、同基本方針が機能するために、さらに提言を要すると考える。本提言を踏まえ、さらに、上記基本方針がより良いものに改訂されることを期待する。

当然のことながら、教員は、その職務を遂行する上で、日々、生徒どうしで「いじめ」が生じていないかに留意しておく必要がある。しかし、「いじめ」と言える事象そのものは、教員には、目に見えて分かることはむしろまれであり、生徒の言葉、生徒の態度、生徒間の関係性の変化などから、情報を得るほかない。春日井(2020)によれば、「気になる児童生徒の変化を察する姿勢をもつこと。『子どものなぜを自らに問う姿勢』を教師集団として大切にしていく必要がある。たとえば、『なぜあの子は、攻撃的なのか』『なぜあの子は、元気をなくしているのか』『なぜあの子は、登校を渋っているのか』など、そこに問題がすでに発生しているからである。問題事象の初期段階においても、この姿勢が深い子ども理解につながる」との指摘がなされているところである。

そこで、学校、教員としては、①そのような情報をどのようにしてキャッチしていくのか(「いじめの早期発見」の課題)、そして、②キャッチした情報に対してどのように対応するのか(「いじめへの対処」の課題)ということ、を、改めて、真剣に考える必要がある。また、①と②を実行していくために大切なのは、③①及び②を円滑に実行していくための基盤づくりである。この基盤づくりには、生徒と教員との信頼関係の構築(ラポール形成)が含まれる。このラポール形成は、「いじめの未然防止」につながるものでもある。

以下では、①及び②の共通基盤となる③から提言する。

なお、重大事態が起こってしまったからでは、まさに、取り返しはつかない。本再調査委員会は、意図的に「加害者」「被害者」という概念を用いないようにしたが、重大事態が起こったあとにおいては、法的には、「加害者」側、「被害者」側という関係性が固定化する可能性が高く、そうなってしまった場合は、関係修復が困難になるのが通常である。学校・教員としては、生徒どうしを、そのような関係修復が困難になる関係性に立たせてはならないという視点からも、普段から、生徒間の関係性を把握し、場合によっては積極的に介入するという姿勢が必要である。それは、ソーシャルワークそのものである。介入の仕方も、生徒の精神面での自立や意見表明権を阻害しないような態様の介入であるべきである。ここで「管理的」になってしまえば、却って、生徒は学校に居心地を感じなくなるからである。この意味で、以下に述べる点が、リスクを低減するために最も重要である。

2節 「いじめ」に関する情報をキャッチし、キャッチした後の対応を円滑に実施するための基盤づくり

(1) 生徒との信頼関係の構築

「いじめ」の早期発見や早期対応、「いじめ」の予防をするには、当然のことながら、教員の役割が極めて重要である。教員は、本来、「いじめアンケート」に頼らずとも、普段から、積極的に生徒とのコミュニケーションを図ることによって、生徒間の関係性を把握したり、「いじめ」の認知をしていくのがあるべき姿である。宝塚市いじめ防止基本方針では、「いじめの早期発見」の手段として、「定期的なアンケート調査等の実施」が掲げられている。この点、「いじめアンケート」のみが「いじめ」の認知をするための手段だと誤解してはならない一方で、「いじめアンケート」は、「いじめ」を認知するためのチャンネルを増やすという意味で有益なツールの1つと言える。

教員は、上記の本来あるべき姿を見失ってはならないのである。そのうえで、積極的に生徒とコミュニケーションを図る際に、留意しなければならないことがある。当然のことながら、個々の生徒は、異なる家庭環境で育ち、ものの考え方、捉え方、価値観も異なる。一元的なコミュニケーションでは、教員が理想とするような関係性は築けない。生徒一人ひとりに向き合うという「個別化原則」（対人援助職の相談技術の基本とされているバイスティックの7原則のうちの1つ）が念頭に置かれなければならないのである。

また、生徒とコミュニケーションを図る際には、しっかりと傾聴することが基本である。傾聴とは、人の話をただ聞くのではなく、注意を払って、より深く、丁寧に耳を傾けること。自分の聞きたいことを聞くのではなく、相手が話したいこと、伝えたいことを、受容的・共感的な態度で真摯に“聴く”行為や技法を指す。このように、個別化原則や傾聴・受容的態度を貫くことにより、生徒は教員を信頼するようになる。生徒との間でこのような関係性を築くことが何よりもまず大事である。「いじめ」問題に取り組むには、教員が、生徒一人ひとりと個別に“同盟関係”を築くという視点が必要である。リスクマネジメントの第一歩は、この信頼関係の形成である。

(2) 生徒に社会的能力を身に付けさせるための方策

生徒指導提要（文部科学省、2011）において、児童生徒の問題行動の背景として社会的能力の未学習が指摘されている。社会的能力の例としては、自己表現力、自己コントロール力、状況判断力、問題解決能力、親和的能力（人と親しく交わる力）、思いやりなどがあげられている。「いじめ」が発生するのは、生徒それぞれの社会的能力の未熟さが要因の一つである。本重大事態では、いじめた側は、当該生徒が、まさか自死するとは思っていなかったと考えているだろうが、これは、ひとえに社会的能力の未熟さに起因すると言える。であれば、「いじめ」の発生を予防するために、あるいは、「いじめ」が重大事態に至らないよう予防するために、生徒に社会的能力を学習する機会を提供すべきである。その手法として、ソーシャルスキルトレーニング、アサーショントレーニング、ライフスキルトレーニング、アンガーマネジメント、ピア・サポート活動などが考えられる。この手法の中に、次の（3）の

観点から、生徒に対して、学校が「いじめ」を認知したとき、あらかじめ、どのような対応をとるのかを具体的に提示しておき、仮想事例を基に、それを体験させておくということを採り入れることも考えるべきである。このような社会的能力を学習する機会が提供されることにより、「いじめの未然防止」あるいは「いじめが重大事態化していくことの未然防止」にもつながる。

なお、宝塚市いじめ防止基本方針 21 頁には、「7 児童生徒の主体的な活動の推進」という項目があるが、これの具体化がさらに検討されるべきである。

(3) いじめを訴えたときの対応プロトコル（手順）の提示

当該校は、いじめを巡る生徒間トラブルについて、いじめた側か いじめられた側かの認定判断をせずに、両者を対面させて仲直りさせるという方法をとっている。これは、いじめられた側からすると、先生に相談しても意味がないという受けとめを引き起こす。先生に相談しようという意味での効力期待が減退する事象となる。これでは、学習性無力感を引き起こし、逆に、たとえば、どの先生に相談しても無駄だなどと、教員一般に対して期待しないような心境に陥ることすらある。また、宝塚市いじめ防止基本指針 18 頁には、「児童生徒の SOS を発信できる力の育成」という項目があるが、この「SOS を発信できる力」は、学校側の要因により、減退させられることがあることにも目を向ける必要がある。

生徒が教員に SOS を出せるようにするために、生徒に対し、“自分がいじめられているのではないかと感じたときに、先生に相談するとどうなっていくのか”というモデルないしプロトコル（手順）が提示されるべきである。そのモデル等を提示しておくことで、生徒は、自身が いじめられたときの解決に向けた見通しを得ることができる。このような見通しを得ることができれば、SOS を出そうという効力期待が高まるはずである。

(4) 組織対応のハード面とソフト面の両方が機能するよう整備する視点

本重大事態においては、担当する学年が異なる教員どうしが、生徒に関する情報を共有するという意識が低く、その結果、ある生徒からの情報提供が活かされなかった。リスクマネジメントの基本は、情報収集、情報共有、それら集められた情報に基づくアセスメント、アセスメントに基づく支援方針の一貫性と柔軟性である。情報をより多く集め、それに対する適切な検討を経ることによって、まさに「リスク」は低減するのである。言い換えれば、より多くの情報が集まらなければ、より適切なアセスメントはできず、その結果、より適切な支援方針を提示することにつながらず、「不確実性」という意味での「リスク」はほとんど低減せず、実際に問題事象が起こったときに、対処療法的な対応に終始してしまうという弊害を生み出すのである。

教員の側に、生徒一人ひとりのいのちと尊厳を預かっているという意識が高ければ、個々の生徒に関する情報を、学校全体として共有するという意識の形成につながるはずである。そして、実務的にも、生徒一人ひとりの情報を、学校全体として共有し、生徒一人ひとりに応じた支援方針を立てて、その方針に基づき、指導、支援の実行を指示するための組織として、生徒指導委員会あるいは学校いじめ防止委員会が存在するはずである（宝塚市いじめ防

止基本方針 15 頁参照)。

そして、その情報共有を十分に行い、上記組織を機能させるためには、何よりも、教員間がコミュニケーションを十分に図ることができることが必要であり、それを機能させるための職場づくりが重要である。宝塚市内の各小中学校は、教員どうしが、児童生徒に関する情報を共有するためのフローに問題がないか（ハード面の検証）、あるいは、そのフローが機能するために、どのような職場づくりをしていくか（ソフト面の検証）を検討するべきである。また、教員が、いじめに関する事象にしっかりと対応する時間を確保するために、省略できる他の業務は省略するという決断も求められる。

3 節 生徒に関する情報をどのようにキャッチしていくのか—いじめの早期発見—

(1) いじめの「疑い」をもつことが重要

「いじめ」の早期発見のためには、1 節で述べたように、その情報は些細なことに見えることすらあるが、生徒の言葉、生徒の態度、生徒間の関係性の変化などから得ることが基本である。もちろん、「いじめアンケート」からの情報も見落としとしてはならない。

そして、実践的には、「いじめ」の早期発見というよりは、それら情報から、「いじめ」があるのではないかという「疑い」を持つようになるかどうかが対応上の分岐点となる。

「いじめの疑い」があるか否かという判断ができるようになるためには、普段から、生徒間の個別具体的なそれぞれの関係性を把握しておくことが必須である。その関係性把握のなかには、生徒間の力関係の把握も含まれる。この関係性を把握してはじめて、たとえば、A という生徒（以下、いじめられているように思える生徒を「生徒 A」として記述する。なお、第 I 部、第 II 部で登場した「A」とは無関係である。）が、心身の苦痛を感じているのではないかという想像ができるようになる。この想像ができるか否かが、「いじめ」の早期発見の分水嶺であると言ってよい。この点、スクールカーストという概念を念頭に、生徒間の力関係を把握していくことは有益である。もっとも、スクールカーストという概念を教員が積極的に用いることで、教員が生徒を格付けしているという誤解が生まれる危険があり、倫理的な問題をはらんでいることにも注意する必要がある。

(2) 生徒間の関係性の変化を日々把握すること

教員は、生徒について、誰と誰が仲良くて誰と誰が疎遠な関係にあるかを把握し、さらには、生徒間の関係の変化をも把握し続ける必要がある。教員からは仲の良い者どうしに見えるとしても、本重大事態のように、その仲間内で、特定の一人の生徒を排除するという動きがなされるときもある。教員の方で、生徒間の相関関係を図示しておく、あるいは、生徒一人ひとりの「エコマップ」（交友関係を含めて書く）を作成しておくことも検討されるべきである。その作成に際しては、まずは教員（担任）の主観で構わない。そのうえで、生徒指導委員会、学校のいじめ防止委員会、その他個別ケース会議等の場で、他の教員や専門職からの助言を得ながら、関係性把握を最適化していくべきである。また、このような関係性把握は、適宜、アップデートしていかなければならない。

生徒間の関係性の動態を把握していくと、おのずと、たとえば、生徒Aが交友関係で悩んでいるのではないかという想像ができるようになるはずである。相関関係の図やエコマップは、教育相談を実施する際に、手元資料ともなるものである。

（３）生徒からの情報提供

ある生徒が、教員に対し、生徒Aがいじめられているのではないかという情報を提供してくれる場合がある。このような情報提供の場合、教員としても、その後の対応は比較的やりやすい。

しかし、本重大事態のように、ある生徒が、教員に対して提供した内容が、一見生徒Aに対する愚痴のように聞こえる場合もある。その内容は、生徒Aについて気になるうわさがある、生徒Aには最近困っているなどと訴えるという形でなされることもある。ある生徒が、生徒Aに関するこのような訴えをしてくる心境には、教員に共感を求めている、教員を自分の味方につけたい、教員に生徒Aに関する悪印象を持たせたい、などさまざまである。もっとも、このような機会は、教員にとっては、まさに生徒間の関係性に関する情報を得る絶好の場面であると心得る必要がある。教員としては、そのような訴えに対しても、傾聴することに徹し、情報を多く収集するようにする。その結果、生徒Aがいじめられているのではないかという疑いを持つようになるかもしれないからである。

このとき気を付けなければならないのは、上記訴えが、教員に対する「罍」であるということである。教員が話を聞いているときに、その生徒からの訴えに共感するときには注意が必要である。つまり、それに共感する態度を示してしまうことで、却って、生徒Aに対する「いじめ」が助長されることになるかもしれないからである。教員は、「いじめ」の構造に巻き込まれないように注意しなければならない。

さらに、そもそも、小学生と違い、中学生にもなると、自身がいじめられていたとしても、あるいは、「いじめ」を目撃したとしても、なかなか教師には相談しない。「いじめ」の認知件数も、小学生に比べ中学生は圧倒的に少ないが、このことも、これを裏付けていると言える。しかし、そうであるからと言って、「いじめ」が行われているのではないかという疑いを持つに至る情報は、日々の生徒間の関係性をしっかり観察していれば見つかるものである。現在の「いじめ」の定義からすると、広く「いじめ」と捉えて認知することが求められていると言ってよいのであるから、「いじめ」と言えそうな事象が見つからないはずはない。

（４）「いじめ」が常態化している生徒集団への教員の強い介入の必要性

さらに、本重大事態のように、ある生徒に対して、「いじめ」が日常的に行われているような場合、その関係している生徒の間で、力関係に変化があれば、別の生徒がいじめられる事態に至ることがある。教員から見て、ある生徒集団において些細な生徒間トラブルが繰り返されているように見えたとしても、繰り返されているという事実の背後には、その生徒集団内においては「いじめ」が日常化している可能性があると考えた必要がある。したがって、特定の生徒集団内で繰り返しトラブルが起こっているという情報も、しっかりとキャッチする必要がある。

そして、教員は、これを放置することは絶対にあってはならない。なぜなら、これを放置したとしたら、教員が、結果的に、「いじめ」の日常化に手を貸すことになる可能性があるからである。教員が放置すると、生徒集団の間に、「いじめの文化」が学習されてしまい、力関係でいうと優位な側にある生徒からの、たとえば、「生徒Aの方から、私たちから遠ざかっていった」とか、「生徒Aが、私たちの悪口を言っていた」（これは根拠のない噂を広げる言動であることも多い）などの理屈が跋扈することになり、いじめる側も含めて、その生徒集団に属する生徒たちの心身の発達に悪影響が及ぼされる可能性すらある。

生徒間トラブルが繰り返される生徒集団内において、「いじめ」が発生するのを防止し、また、「いじめ」を早期に発見するためにも、また「いじめ」の日常化を収束させるためにも、教員は、その生徒集団に対して強力に介入していくべきである。その介入によって、教員には目に見えていなかった「いじめ」が見えるようになることがある。介入の仕方として、単発的に介入するのでは弱い。

本重大事態において、当該校は、単発的に介入するのみであって、しかもその介入の仕方にも問題があり、何ら改善効果は生み出されなかった。生徒たちが先生に相談しても無駄であるという学習性無力感を有するに至る前に、あるいは、すでに抱えている学習性無力感を除去するために、学校としては、このような生徒集団に対しては、組織的に、積極的・継続的・強力的に介入し続けるべきである。継続的な介入方法としては、たとえば、関係する生徒それぞれに異なる担当教員をつけて、面談を継続的に行い、それぞれの言い分をよく傾聴し、そのなかで「いじめ」があると確認されたら、「いじめた側」の認知・認識・思考のゆがみを根気強く修正していく必要がある。「いじめ」があることを確認するというステップが必要であり、このステップを抜きにしまうと、教員が「いじめられた」側を誤った方向に指導してしまうという過ちを犯してしまうことになりかねない。

このようにして、その生徒集団において、「いじめ」の発生、深刻化を防止することができる。

4 節 キャッチした情報に対してどのように対応するのか—いじめへの対処—

学校は、生徒間に関する情報をキャッチし、さらに収集した情報をもとにアセスメントを行い、その結果「いじめの疑い」があると考えた時には、早期に介入をすることを試みるべきである。この点、「いじめ」があったという確定的な判断は、初期段階では、必ずしもできるわけではないことに留意すべきである。関係生徒からの聴き取りによる事実確認を経てはじめて「いじめ」と認定できる場合の方が多い。

本再調査委員会としては、基本的には、宝塚市いじめ防止基本方針 19 頁以下に記載されている「6 いじめへの対処」について、その記載内容どおり徹底されるべきであると考えている。もっとも、この指針を運用するうえでは、いじめられた可能性のある生徒Aの意思（気持ち）を中心に据えて運用される必要がある。できれば、生徒Aの意思決定を一貫してサポートする専門職（SC、SSW など）の支援を受けることが望ましい。

次に、リスクマネジメントの視点から、初期対応のあり方について提言する。提言で示した考え方は、重大事態が起こったあとにおいても、基本は同じである。

（１）初期対応について（生徒からの聴き取り（一般論））

上記２節でも触れたように、ある特定の事象に関係する生徒からの事実確認の際には、個別化原則や傾聴・受容的態度を貫徹して、それら生徒それぞれの認識、理屈を丁寧に聴きとるのが原則である（ナラティブ・アプローチ）。教員のなかには、聴き取りの際に、すぐに生徒に対し指導を試みようとする傾向もあるが、生徒の認識、理屈を十分に引き出す前に、指導を入れてしまうと、その生徒は、教員が指摘する指導内容を踏まえて、次の言い訳を考えてくるだろうし、そもそも、「自分の話を聞いてもらえなかった」となって指導効果が見込めなくなる危険性すらある。

また、関係生徒からの聴き取りは、生徒ごとに別の教員が行うことが望ましい。さらに、たとえば、部活動に関して「いじめの疑い」があった場合に、部の顧問自らが聴き取りをすることが良いのかという問題もある。ある「いじめ」に関して、部の顧問の言動がその要因のうちのひとつとなっている場合も考えられるため（システム理論・構造論）、部の顧問自らが聴き取りを担当するかどうかを判断するに際しては、その顧問がどこまで生徒間の関係性を把握しているかという点や、関係する生徒と部の顧問との関係性を踏まえて、ケースバイケースで判断していく必要がある。

このようにして、関係生徒からの１次聴き取り（１次聴き取りにおいては、生徒に対する指導は実施しない）を実施したあと、生徒指導委員会ないし学校のいじめ防止委員会を速やかに開催し、聴き取り結果の共有をし、それら聴き取り結果から、どのような事実が認定できるのか、その事実の中で「いじめ」と言える事象があると言えるのかどうかを検討する。

そして、「いじめ」と言える事象があると判断したら、次に、関係する生徒に対して、誰が、どのようにして指導を入れていくのかということを検討する。ここでは、具体例として生徒Ａに関わるいじめの仮設事例を挙げて検討していく。その指導を入れる前には、まず「いじめられた」側と言える生徒Ａとその保護者に対して、学校が認識する事実を説明するとともに学校の対応方針を伝え、その際には、生徒Ａとその保護者の意見を聴き取りしておくべきである。したがって、意見を聴き取りした結果、対応方針に修正を加えることも検討されるべきである。生徒Ａからの聴き取りについては、次の（２）で述べる

（２）初期対応について（いじめられているように思える生徒Ａに対する対応に関する留意点）

生徒間の関係性に関する情報等から、生徒Ａに対する「いじめ」があるのではないかと考えたときには、時間を作って、最優先で生徒Ａに対する教育相談を実施するべきである。たとえ、「いじめアンケート」からは、いじめの疑いを有するに至るだけの情報が得られていなかったとしても、また、たとえ、生徒Ａ自らが訴えてきていなかったとしても、生徒間の関係性に関する情報等から、「いじめの疑い」があると考えたのであれば、生徒Ａに対する教育相談を可及的速やかに実施するべきである。生徒Ａからの聴き取りと、それ以外の関係

生徒からの聴き取りの先後関係については、生徒Aからの聴き取りを先行させるのが原則である。

教員が、普段から、個別化原則、傾聴・受容的態度で、生徒からの話を聴く姿勢で臨んでいれば、このようなときに実施する教育相談の場でも、生徒Aは、教員を信頼して、自身の心境を語ってくれる可能性が高いはずである。このときの面談で、たとえ、生徒Aから、「いじめ」の定義に該当しそうな事実の聴き取りができなかったとしても、教員としては、生徒Aが心身の苦痛を感じているのではないかと考えたのであれば、生徒Aに対し、次のメッセージをしっかりと伝えておくべきである。

すなわち、「あなたが、学校生活で辛い思いをしていないか心配している。辛い思いをしていることを語ることは、あなたに保障された権利だ。いつでも言ってきてもらいたい」。また、「私は、あなたのことが心配だ。あなたはこれまでにいのちを絶とうとしたことはあるか?」。あるいは、「先生には、あなたがしんどい思いをしているように見える。先生は、あなたが自殺について考えているのではないかと心配になった」とも述べておくべきである。

これらを伝えることで、かえって、自殺念慮や自殺未遂をするという考えを生徒Aの頭に植え付けてしまい、自殺の危険性を高めてしまうのではないかという懸念を持つ方がいるかもしれないが、このように伝えておくことが生徒に対して否定的影響を及ぼさなかったことを裏付けるエビデンスが存在する(文献:シェリル・A・キング他『十代の自殺の危険』参照)。その際に、対人援助職における相談技術の基本とされているバイスティックの7原則(個別化、意図的な感情表現、統制された情緒関与、受容、非審判的態度、自己決定、秘密保持)に留意した、面談を実施すれば、むしろ、教員と生徒との間で、悩みを共有する機会と安心を得られる場が提供されることになる。

そして、聴き取りの最後には、教員は、生徒Aに対して、学校として今後どのような対応をしていくつもりかを伝えるのがベターであるが、対応方針そのものは、生徒Aの反応を見てから決定するということになることが多いと思われる。そこで、方針が決まっていなければ、生徒Aに対して、たとえば、「先生たちみんなで検討して、学校としてどのように対応するかを話し合うつもりである。どのようにするかはまた話しに来る」と言うようにしておき、生徒Aに対して、学校に望むことも聴き取りしておく。またさらに、生徒Aを安心させるために、「あなたの知らないところで、他の生徒に対する聴き取りや指導をするということはない」ことも伝えておくべきである。

(3) 初期対応について(生徒Aの保護者との関係)

生徒Aに対し上記の教育相談を実施した後は、速やかに、生徒Aの保護者に連絡し、教育相談を実施した事実と、実施することにした根拠とを説明するべきである。電話で一報を入れるとともに、保護者が望むのであれば、来校いただき説明をする。もちろん、その日のうちでなくてもよいが、できる限り近い時期に来校いただくべきである。

教員は、生徒Aの保護者は、特段の事情のない限り、生徒Aの最大の支援者であり、最大

の社会資源であるということを認識しておくべきである。一般に、保護者は、教員が電話をかけてきて、「生徒Aがしんどい思いをしているように思えたので、教育相談を実施しました」と言ってきたとしたら、その教員に対し、“よくわが子のことを見ている”として感謝すると考えられる。保護者からは、「先生、それは、いじめですか」と尋ねてくる場合もあると考えられるが、その時点で、「いじめ」と認定しているわけではないのであれば、それを率直に伝えるべきである。また、保護者に対して、「家庭内の様子で最近変化はありませんでしたか？」という質問をし、情報収集をしておくべきである。

保護者に対する説明の仕方については、教育相談の場で、生徒Aがどのように話したかによって変わる。たとえば、生徒Aが、「別にしんどい思いなんてしていません」などという回答だったとしたら、生徒Aの回答内容を伝えるとともに、「先生は心配しているということだけを伝えさせてもらった」と付言しておくことが考えられる。他方で、生徒Aの回答が、たとえば、「確かに、～さんの態度がしんどかった」などという趣旨のもので、「いじめ」に該当しそうな事実が確認できたとしたら、「お子さんが話した内容は、～でした。関係する生徒からの聴き取りがまだできていないため、事実関係がまだ整理できておりませんが、お父さん、お母さんの方でも、気にかけてあげてください」などと答えておくことが考えられる。保護者とのやり取りを、マニュアル化することは不可能であるが、とにかく、保護者と一緒に問題を解決する姿勢を鮮明に打ち出し伝えることがポイントである。

なお、保護者に対して、生徒Aが語った内容をそのまま伝えてよいのかという問題がある。生徒Aが、保護者に対して話をされることに消極的である場合があるからである。生徒Aに対する教育相談の場において、生徒Aに対して、どこまで保護者と共有してよいのかを確認しておくべきである。生徒Aは、保護者には絶対に言ってほしくないと言ってくるかもしれない。このようなときは、教員としては、「保護者に全く話さないということとはできない。保護者にここまでだったら話して構わないという範囲を教えてほしい」と率直に尋ねるようにすべきである。通常、生徒は、このように教員から言われると、保護者に共有してよい範囲を指定してくる。保護者に共有してよい範囲が指定されたら、教員は、保護者に対しては、その範囲でのみ説明をすることになる。

このような、いじめが起こったときの対応に関するモデルについては、大橋（2018）の「5 いじめが起こったときの対応」が参考になる。ただし、大橋（2018）が、謝罪の場の設定として、「原則として関係児童生徒、保護者が一堂に集まり、謝罪の場をもつ」という記載には賛同できない。なぜなら、対人援助の個別化原則に反するきらいがあるし、その場が「構造的ないじめ」の場と化す危険性すらあるからである。謝罪の場は、やはり、1対1で行うのが基本である。

【文献】

大橋忠司（2018）「いじめ問題とどう向き合うか」久保富三夫・砂田信夫編著『教職論』ミネルヴァ書房。

春日井敏之（2019）「教育相談とリスクマネジメント」春日井敏之・渡邊照美編著『教育相

談』ミネルヴァ書房.

春日井敏之 (2020)「教育の現代的な課題—『いじめ・不登校問題』と教育実践」山内清郎・原清治・春日井敏之編著『教育原論』ミネルヴァ書房.

シェリル・A・キング, シンシア・E・フォスター, ケリー・M・ロガルスキー著; 高橋祥友監訳 (2016)『十代の自殺の危険』金剛出版.

原清治 (2019)「学校で起こる問題を捉える視点—ネットいじめの実態を通じて」原清治・山内乾史編著『教育社会学』ミネルヴァ書房.

第12章 第三者委員会のあり方

1節 いじめ防止対策推進法、いじめ防止基本方針、重大事態調査ガイドライン

(1) いじめ防止対策推進法の規定

いじめ防止対策推進法第28条第1項では、重大事態が発生した際、今後の重大事態発生の防止の観点からも、「学校の設置者又はその設置する学校による対処」について定めている。具体的には、「速やかに、当該学校の設置者又はその設置する学校の下に組織を設け、質問票の使用その他の適切な方法により当該重大事態に係る事実関係を明確にするための調査を行うものとする」と規定されている。また、重大事態の認定を行う条件として、「一 いじめにより当該学校に在籍する児童等の生命、心身又は財産に重大な被害が生じた疑いがあると認めるとき。二 いじめにより当該学校に在籍する児童等が相当の期間学校を欠席することを余儀なくされている疑いがあると認めるとき」と明記されている。

これを受けて、①当該校において設置されているいじめ防止委員会などによる調査、②当該校の設置者である教育委員会などにおける調査が行われる。私学の場合の設置者は、学校法人となる。重大事態の認定や調査結果については、地方公共団体の長にも報告される。②の場合、「いじめ防止対策委員会」「いじめ審議会」などの常設機関が担うこともあれば、新たに設置された「第三者委員会」が担うこともある。今次の重大事態の場合のように、いじめ防止対策委員会に委員を追加して、途中から第三者委員会とされるようなケースもある。その組織の事務局は、設置者である教育委員会が担うことが通常となっている。

(2) 文部科学省のいじめ防止基本方針、重大事態調査ガイドライン

調査にあたっては、いじめ防止対策推進法第28条第2項では、「当該調査に係るいじめを受けた児童生徒及びその保護者に対し、必要な情報を適切に提供するものとする」と規定されていることを確認しておく必要がある。次の課題は、何を重大事態として判断し、学校や教育委員会、第三者委員会などは何を調査するのかわかる。重大事態の判断について、文部科学省の「いじめ防止等のための基本的な方針」（2013、2017改訂）（以下、いじめ防止基本方針と略称）では、次のように提示している。

①いじめ防止対策推進法第28条第1項第1号：「生命、心身又は財産に重大な被害」については、いじめを受ける児童生徒の状況に着目して判断する、として次のケースを例示している。

- ・児童生徒が自殺を企図した場合
- ・身体に重大な傷害を負った場合
- ・金品等に重大な被害を被った場合
- ・精神性の疾患を発症した場合

②いじめ防止対策推進法第28条第1項第2号：いじめによる欠席の「相当の期間」については、不登校の定義を踏まえ、年間30日を目安とする。ただし、児童生徒が一定期間、連続して欠席しているような場合には、上記目安にかかわらず、学校の設置者又は

学校の判断により、迅速に調査に着手することが必要である、としている。

③児童生徒や保護者からのいじめによる重大な被害の申立て：その時点で学校が「いじめの結果ではない」あるいは「重大事態とはいえない」と考えたとしても、重大事態が発生したものとして報告・調査等に当たる、としている。

さらに、文部科学省の「いじめの重大事態の調査に関するガイドライン」(2017)(以下、重大事態調査ガイドラインと略称)では、基本的姿勢として「学校の設置者及び学校は、詳細な調査を行わなければ、事案の全容は分からないということを第一に認識し、軽々に「いじめはなかった」、「学校に責任はない」という判断をしないこと。状況を把握できていない中で断片的な情報を発信すると、それが一人歩きしてしまうことに注意すること。また、被害者である児童生徒やその家庭に問題があったと発言するなど、被害児童生徒・保護者の心情を害することは厳に慎むこと」と明記されている。

また、重大事態として早期対応しなかったことにより生じる影響については、「重大事態については、いじめが早期に解決しなかったことにより、被害が深刻化した結果であるケースが多い。したがって、「疑い」が生じてもお、学校が速やかに対応しなければ、いじめの行為がより一層エスカレートし、被害が更に深刻化する可能性がある。最悪の場合、取り返しのつかない事態に発展することも想定されるため、学校の設置者及び学校は、重大事態への対応の重要性を改めて認識すること」と明記されている。

2節 学校、第三者委員会による調査のあり方

学校や教育委員会、第三者委員会は、いじめ、及びその可能性がある今次のような重大事態の調査にあたっては、次の点の重要性を改めて確認することができる。

- ① 辛いと訴える重大な被害の申し立てが、生徒、保護者からあった場合、きちんと受けとめて調査を行うこと。
- ② 学校が初期段階で迅速に対応しなければ、いじめがエスカレートし、深刻な事態を招く可能性があること。
- ③ 調査にあたっては、いじめられた側の保護者に必要な情報を適切に提供すること。
- ④ いじめられた側の生徒や家庭に問題があったと発言するなど、その生徒、保護者の心情を害することは厳に慎むこと。

こうした点に十分配慮するという姿勢が、まさに「遺族の心に寄り添う」ということであり、いじめ防止対策推進法（以降、いじめ防止法と略称）や文部科学省の諸規定に沿うものである。これらを踏まえて、本再調査委員会としては、「遺族に寄り添うことと公平、公正な調査を行うことは矛盾しない」と、当初から述べてきた。

当該校においては、1年時の部活動における深刻ないじめ問題に対して、「謝罪の会」の紛糾を経て、その後生徒が長期間の不登校状態に陥っていったにもかかわらず、重大事態としての認定はされず、その後の調査や関係者への継続的な指導、支援も行われなかった。不登校への支援という取り組みに限定されていた。そのことが、2年時における今次の重大

事態につながってしまったと言わざるを得ない。1年時も2年時も、いじめ問題に直面した学校、学年教師、顧問のとした指導方針は、「当面見守ろう」といったものであった。

さらに、先の第三者委員会における保護者対応が、保護者の不信を招く結果となった原因も、上記の趣旨を十分踏まえられていなかったことにあるのではないか。とりわけ、重大事態の調査にあたっては、生徒の成育歴の調査が重要な柱になるといった記述は、いじめ防止法やいじめ防止基本方針、重大事態調査ガイドラインなどのどこを読んでもない。逆に、いじめられた側の生徒や家庭に問題があったと受けとめられてしまうようなことは、厳にすべきではないと明示されている点は重要である。これがないと、当該生徒だけではなく、複数の相手方生徒の成育歴をも調査する必要性が生じてくる。情報として当事者から語られることはあっても、調査は学校における出来事に焦点化すべきであることを確認しておく必要がある。

また、先の第三者委員会においては、独立性、中立性を意識するあまり、調査途中における遺族との連絡調整に抑制的であった点も、上記の諸規定に沿ったものとは言えない。「中立性」とは、何を意味しているのか。少なくとも、いじめられたと訴えている遺族と第三者委員会の間における中立性ではない。諸規定は、むしろ遺族の心情に寄り添うことを定めているからである。最終報告公表の直前に、遺族との連絡調整を図るといった調査方法、プロセスにおいて、丁寧さを欠ける面があったと言えるのではないか。

なお、本再調査委員会においては、「事実の認定」「いじめの認定」「いじめと自死との関連性の認定」、及び「学校の対応」「教育委員会の対応」の調査と判断において、予断をもつことなく、公平性、公正性を大切にすることを付記しておきたい。

3節 第三者委員会のミッション、事務局を担う教育委員会の果たす役割

第三者委員会の調査においては、独立性、中立性を意識するあまり、遺族からの聴き取りは複数回行われたが、当初の報告書（7月）については、完成前には遺族との調整は行われなかった。調査、及び報告書作成の中間段階などにそのような場はもたれなかった。遺族からは、4点のいじめが自死の原因と認定されたものの、いじめに対するさらなる事実確認への要望が強く出され、教育委員会の対応についても、学校の立場に近いのではないかとといった不信が出された。第三者委員会発足以降は、事務局である教育委員会が遺族と関わることはなかった。遺族からはこのように、事務局を学校現場と近い関係にある教育委員会が担うことの課題について、指摘もあった。

（1）事務局を担う教育委員会の役割と課題

今次の重大事態発生直後においては、教育委員会は、いじめ防止法の規定に則り、すぐに「基本調査」として全教職員からの聴き取りを行った。次に、学校が、「詳細調査」として、全生徒を対象にした聴き取り、及びアンケート調査を実施した。その後、教育委員会に附置された常設の「いじめ防止対策委員会」で調査が始まり、ほどなく委員の追加が行われ、そのまま「第三者委員会」としての調査が本格化していった。事務局は、教育委員会が担うこ

ととなっていた。調査自体は、膨大な資料に基づき、丁寧に行われていったことを窺うことができる。

第三者委員会が設置される場合に、事務局を担う教育委員会のあり方としては、次の点に配慮する必要があるのではないか。

①第三者委員会による聴き取り調査の場には同席しない、②したがって、直接的な調査活動は行わない、③遺族への連絡調整などの場にも同席しない、④第三者委員会の会合には同席することはあっても、内容によっては委員会の指示を受けて同席しないことも必要である。これは、第三者委員会の意思決定に事務局が影響を及ぼしていないことの担保的措置の一つである、⑤委員の要請を受けて、学校、教育委員会などと連携した資料の収集、提示などを行う、⑥第三者委員会開催や聴き取り調査などを行うための場所を確保し、必要な連絡を行う、⑦第三者委員会の議事録、調査記録等の作成、資料の保管を行う、⑧当然のことながら、守秘義務を負う。

この時に、教育委員会の対応、取り組み自体が調査の対象となることもある。その際には、上記の条件に配慮したとしても、事務局として関わっている指導主事などと、調査対象になっている指導主事の間において、利害関係者、及び利益相反といった課題が生じてくる可能性がある。そのために、教育委員会への調査自体が避けられるようなことも生じてくる。このような場合には、事務局担当者の交代もあり得るのではないか。これまでに出色された各地の第三者委員会の報告を見ても、教育委員会への調査自体が無かったり、教育委員会の取り組みや課題の指摘が乏しかったりする傾向は否めない。たとえば、教育委員会ではなく、市長部局が事務局を担うといったことも考えられるが、宝塚市のような規模の地方公共団体において、常時担う体制の確保については、検討課題もあるのではないか。いずれにしても、こうした点が、いじめられた側の生徒、保護者や遺族からの不信につながらないように十分留意していく必要がある。

（２）第三者委員会の調査内容の明確化

これまでに検討してきた「いじめ防止法」、及び文部科学省の定める「いじめ防止基本方針」「重大事態調査ガイドライン」には、調査にあたっての基本的な姿勢、目的、体制確立などについては詳述されている。その一方で、いじめの調査、及びいじめがあるかもしれない状況での調査において、何から調査していくのか、どのように判断していくのか、学校や教育委員会の取り組みの検証についてはどうするのかといった調査内容については、詳述されているとは言い難い。たとえば、本再調査委員会においても、次の点については議論があり、丁寧に話し合いを重ねていった。

①「心理的又は物理的な影響を与える行為」と「心身の苦痛を感じている」に関して

その行為は直接的であるのか、間接的であるのか、両方なのか。あるいは、本人が知らないところでの「陰口、悪口」などについては心身の苦痛はどう判断したらいいのか。さらに、本人への影響を及ぼす行為と及ぼさない行為は、どのように判断していくのか。SNSなどにおける「陰口、悪口」なども、同様にどのように判断していくのか。これらの点について

は、いじめ防止法の趣旨は、幅広くいじめとして認知していくことで、防止効果を高めていく点にあることは理解できる。しかし、学校や第三者委員会における判断においては、上記の点についての判断によって、いじめの判断結果に違いが生じてくる可能性もある。この点は、いじめ防止法、及び諸規定の課題の一つである。

本再調査委員会においても、この点については議論となり、時間をかけて検討を行った。その結果、心身の苦痛については、直接、間接を含めて、影響を与えた行為と言うことができれば、基本的に、いじめとして判断していった。

②学校、教育委員会の取り組みの検証について

この点については、「いじめ防止法」、及び文部科学省の定める「いじめ防止基本方針」「重大事態調査ガイドライン」には、必ずしも明記されていない。それは、当然のことながら、学校、教育委員会をいじめ問題に対する取り組みを行う主体として設定し、その展開について責務を明示しているからである。しかしながら、いじめ問題は、生徒間の人間関係だけではなく、生徒と教師の人間関係とも連動して発生している状況は、今次の重大事態に留まらない。また、学校、教師の対応のまずさが、いじめをより深刻化させていたりしているケースもある、さらには、教育委員会のいじめ問題への認識の甘さなどが、初期対応を不十分なものにしてしまったようなケースもある。本次の重大事態においても、そのような点が見られ、その検証は、いじめ防止のためにも必要不可欠である。

この点も、現行のいじめ防止法、及び関連諸規定の課題の一つである。これを踏まえて、教育委員会が事務局を担うことが多い第三者委員会においては、今後この点を初めから調査内容に含めて、調査に臨む必要がある。

具体的には、本再調査委員会の設置にあたって、宝塚市長より明示された調査のための諮問内容は重要である。この4点を今後の第三者委員会の調査にあたっても、基本的な調査内容としていく必要があるのではないか。

1. 当該生徒に対するいじめの事実を調査すること。
2. 上記1において認定されたいじめと、当該生徒の自死との関連性を調査すること。
3. 当該事案に至る当該校の対応並びに事案発生後の当該校及び教育委員会の重大事態に対する対応を調査し、課題を検証すること。
4. 上記の結果を踏まえ、今後のいじめ防止に向けた提言を行うこと。

このことによって、今次重大事態のように、3年近く経って再調査が始まり、関係者が辛い思いを重ねるような事態を避けるべきであると考え。なぜならば、再調査委員会による再調査は、当初の第三者委員会の調査も含めて、重大事態と誠実に向き合ってきた関係者にとっては、当時の辛い出来事を思い出し、トラウマの再体験を強いてしまうような面もある。また、3年間の経過によって、電話連絡がつかなくなったり、応じていただけなかった関係生徒も少なくなかった。本来、再調査委員会ではなく、当初の第三者委員によって、遺族との調整なども経て、調査が終結することが望ましいことを確認し、今後の取り組みに活かしていただきたい。

第 13 章 提言と改善策に関する検証委員会の設置

本再調査委員会では、1 章から 12 章で述べたように、12 項目に及ぶ提言を行ってきた。これらの提言の進捗状況を確認しながら、内実化を図っていくための検証委員会設置が、13 項目目の提言である。これは、「第Ⅰ部 いじめの再調査といじめの認定」における調査結果とその判断、「第Ⅱ部 学校及び教育委員会の事前及び事後対応」における調査結果とその状況、課題を受けて、今後の取り組み改善に資することを願い、期待してのことである。

この提言の内容は、大きな視点から見ると次の 3 点である。

- ① 今後、同様の取り返しがつかない重大事態を繰り返さないための提言（重大事態対応）。
- ② 重大事態に至る前に、早期にいじめ問題への対応を行っていくための提言（初期対応）。
- ③ いじめ問題の発生を未然に予防していくための提言（未然防止対応）。

これらの提言内容は、基本的には宝塚市立のすべての小中学校、園における取り組みにも活かし得る内容であり、全国の教育現場においても汎用性の高い内容であると考えている。しかしながら、関係者の努力にもかかわらず、全国で同様の取り返しがつかない重大事態が今なお発生しており、児童生徒にとって安心、安全な居場所であり、学びと成長の場である学校に起因するいじめ問題への取り組みの重要性は増している。

本再調査委員会では、いじめや不登校といった諸問題を「撲滅」といった提言はしていない。発達の途上にあり、かけがえのない未熟さを抱えた児童生徒が、他者と関わって生きようとするプロセスにおいて、しばしばこうした問題は発生していく。大人から見たときの問題事象は、児童生徒からすれば、「行動化・身体化」を通してやっと表出できた生きるための必死の SOS（援助希求）であると捉え、適切な指導、支援を行っていく必要が、学校、家庭、地域・社会における私たち大人には求められている。

この時に、最優先で援助が必要な児童生徒は、辛いと訴えている生徒であり、いじめられた側である。しかし、人として同じようにかけがえのない存在であるいじめた側と称される児童生徒も、適切な指導、支援を求めていると捉えていく必要がある。これが、憲法や「子どもの権利条約」の理念であり、すべての児童生徒の「いのち、権利、利益」を守り育ていく責任が、私たち大人にはある。このような観点からの取り組みが、学校、教育委員会等におけるいじめ問題に対する「未然防止」「初期対応」「重大事態対応」において活かされていくと、提言内容がより具現化されていくのではないかと考えている。

今回の 12 項目の提言内容は、これまで兵庫県教育委員会、宝塚市教育委員会、及び小中学校、園における自明の取り組みとして提言、政策化、実践されてきている事柄も含まれている。であればなおのこと、次に求められる課題は、これまでの取り組みも含めた内実化に関わる検証である。本再調査委員会における提言が、自明のこととして流されるのではなく、また絵に描いた餅にならないためにも、従前の取り組みの到達点の確認、成果や課題の見直

しと改善、現状を踏まえた重点課題の検討、そのための条件整備、環境改善などを含めた検討が必要である。よって、そのための検証委員会の設置を提言するものである。なお、この検証委員会をどこに附置するかに関しては、市長部局、教育委員会、その他の機関などが考えられる。宝塚市という地方公共団体の規模、組織体制などを勘案しながら、事務局体制、委員選出について検討していただく必要があると考えている。

これから先の人生、様々な可能性に満ち、家族によってかけがえのない存在として大事に育てられてきた一人の生徒が、わずか14歳で、しかも中学2年時の短期間における出来事のなかで、なぜ生きる希望を失い自死に至らざるを得なかったのか。この問いは、特定の個人の問題ではなく、当時関わったすべての関係者が持ち続け、大事にしないといけなのではないか。今後重要なことは、関係する生徒、保護者、教職員、教育委員会関係者などが、自分自身の言動を振り返り、「何をしたのか、何をすべきだったのか、何をすべきではなかったのか」などについて深く考えること。そして、当該生徒の気持ちに思いを寄せながら死を悼み、残された遺族の深い悲しみに気持ちを重ねながら、現在の日常生活とこれからの人生に活かしていくことではないか。そして、今の自分にできること、学校、教師としてできること、教育委員会としてできること、保護者としてできることなどについて知恵を出し合い、具体化していくことではないか。

それは、真犯人は誰なのかと絞り込むことではなく、当該生徒のかけがえのないいのちを奪ってしまうような出来事の一端に自分も関わっていたのではないかと真摯に振り返り、どうしたら当該生徒の気持ちに寄り添うことができたのか、どうしたら重大事態を避けることができたのか、静かに考える姿勢を持ち続けること。そして、できることから他者への言動や関わり方を変えていくことではないか。この姿勢は、生徒だけではなく、すべての教職員、保護者にとっても大切であり、関係した生徒たちにもこうした大人、人間になっていただくことを再調査委員会委員全員、心から願っている。

【本再調査委員会からのメッセージ】

当該中学校の保護者、教職員のみなさまへ

2016年12月8日、当時中学2年生の生徒が、わずか14歳で可能性に満ちた自らの人生に終止符を打つという痛ましい重大事態が起きました。存命であれば、現在高校3年生になっています。家族にとってかけがえのない存在として、大事に育ててこられたわが子の突然の死に直面されたご遺族の辛い思いは計り知れません。保護者や教職員のみなさん方も、ここまで大きくなってくれた目の前のわが子の身に、同様の重大事態が起きたことを想像するだけで、胸が締め付けられる思いを持たれるのではないのでしょうか。しかも、取り返しがつかないのです。

私たち5名からなる本再調査委員会は、2019年7月7日に中川智子市長から委嘱を受けて、①当該生徒に関わって、どのような事実があったのか、それはいじめとして認定しうるのかどうか明らかにすること、②さらにいじめと自死との関連性の有無について明らかにすること、③さらには、学校、教育委員会の対応、取り組みに関して検証し課題を明らかにすること、④そして、今後の取り組みのための提言を行うという内容の諮問を受けました。そのために、先の第三者委員会の調査報告と資料、学校、教育委員会からの報告、資料、ご遺族からの資料などを精査し、生徒、保護者、教職員、教育委員会関係者のみなさん方の協力を得ながら本再調査委員会として聴き取りを行い、約1年間にわたり検討を重ねてきました。

その結果、「いじめ防止対策推進法」の定義に照らし、当該生徒に対して、所属していた部活動や学級などで、2年時の2か月余りの短期間に25件のいじめを認定するに至りました。また、それ以前に、1年、2年時には、当該部活内で他の生徒たちに対して、判明しただけでも22件のいじめを認定しました。このことは、教職員、保護者のみなさん方にとっても重要な意味を持っています。それは、部活動や学級の場において、絶えず誰かがいじめのターゲットになるような状況が日常的、継続的にあり、教職員や保護者のみなさん方も、時には生徒からのトラブルやいじめに関する相談、退部したいといった相談などを受けて、直接、間接的に、そうした状況に触れる機会が多くあったということだからです。

日常的、継続的に行われていた多くのいじめに対して、たとえば関係する学年の当該部活動を一旦停止、解散して、そのあり方について抜本的に話し合うなど、中学1年、2年のどこかで大人たちが本気で取り組むことができていれば、当該生徒の重大事態は防ぐことができたと考えられます。この時に、最優先で援助が必要なのは、辛いと訴えている生徒であり、いじめられた側です。しかし、人として同じようにかけがえのない存在であるいじめたと称される側の生徒たちやその周辺の生徒にとっても、その時期に適切な指導、支援、及びグリーフケアなどを受けられる機会が失われてしまったことも重大事なのです。

本再調査委員会による生徒のみなさんからの聴き取りのなかでも、客観的な状況や自分が見聞きしたことを率直に話してくれた生徒、今も思い出すだけで辛くなる気持ちを抱えながら話してくれた生徒、自分たちの責任をどう受けとめたらいいのか戸惑う様子の生徒

などもみられました。当時の生徒たちにとって、当該生徒の死を心から悼み、なぜ生きる希望を失い自死に至ってしまったのか問い続けること、そして、誰かの責任に転嫁するのではなく、自分自身の言動を振り返り、「何をしたのか、何をすべきだったのか、何をすべきではなかったのか」などについて深く考えることは、今だからこそ大切にしてほしいのです。みなさん方には、当該生徒の気持ちに思いを寄せながら、残されたご遺族の深い悲しみに気持ちを重ね、この取り返しがつかない出来事ときちんと向き合い、現在の日常生活とこれからの人生に活かしていただくことを切望します。

この点は、特定のいじめたと称される側の生徒たちの問題だけではなく、当時関わったすべての関係者が持ち続け、大事にしていきたいことです。今後重要なことは、関係する生徒、保護者、教職員、教育委員会関係者のみなさん方が、自分自身の言動を振り返り、今の自分にできること、学校、教職員、教育委員会としてできること、保護者としてできることなどについて知恵を出し合い、具体化していただくことです。そのことを、当該生徒のご霊前やご遺族にも報告していただくことではないでしょうか。

それは、「犯人」は誰なのかと絞り込むことではなく、当該生徒のかけがえのないいのちを奪ってしまうような出来事の一端に自分も関わっていたのではないかと真摯に振り返り、どうしたら当該生徒の気持ちに寄り添うことができたのか、どうしたら重大事態を避けることができたのか、静かに考える姿勢を持ち続けることです。そして、どうしたら責任を果たしていくことになるのか考え、できることから他者への言動や関わり方を変えて、今後の学校生活、教育実践、家庭での子育てなどにつなげていただくことではないでしょうか。この姿勢は、生徒だけではなく、すべての教職員、保護者のみなさん方にとっても大切なことだと思うのです。

そして、特に教職員、教育委員会のみなさん方にお伝えしたいことは、学校が生徒たちからの様々な SOS のサインをきちんと受けとめて、本来の役割を果たして取り組みを行っていれば、当該生徒のいのちは救えたということです。「陰口、悪口、仲間外れ」といったいじめは、暴力、恐喝などとは異なり、多くの教職員から見れば、よくあるトラブルと映っていた面がありました。しかし、そうしたいじめが、日々繰り返され、拡大していくなかで、1 人对集団という「いじめの構造」が急速につくられ、当該生徒が学校生活で居場所を失い、追い詰められていったのです。こうした捉え方ができずに、1 年時の他の生徒へのいじめや当該生徒へのいじめなども含めて、学校、教育委員会が適切な指導、支援の機会を逃し、放置してしまった責任は大きいと言わざるを得ません。また、この重大事態が起こって以降、SNS などにおいて、個人や当該部活への中傷、攻撃、憶測などを含めた発信が少なからず行われてきました。今後もこの点に関して十分留意をして、対応を検討していただきますようお願いいたします。そして、一生懸命に生きていた当該生徒のことを忘れないでください。

2020 年 6 月 22 日

宝塚市いじめ再調査委員会委員一同

当該中学校の卒業生、生徒のみなさまへ

2016年12月8日、当時中学2年生の生徒が、わずか14歳で可能性に満ちた自らの人生に終止符を打つという痛ましい重大事態が起きました。存命であれば、現在高校3年生になっています。家族にとってかけがえのない存在として、大事に育ててこられたわが子の突然の死に直面されたご遺族の辛い思いは計り知れません。同時に、特に当時中学1年、2年と、当該生徒と登下校、部活動、教室などで一緒に過ごし、学び、学校生活を送った卒業生のみなさんにとっても、辛い思い、やり場のない思いなどは、簡単には消えることはないと思います。このような取り返しがつかない事態が起きてしまったのは、なぜでしょうか。

私たち5名からなる本再調査委員会は、2019年7月7日に中川智子市長から委嘱を受けて、①当該生徒に関わって、どのような事実があったのか、それはいじめとして認定しうるのかどうか明らかにすること、②さらにいじめと自死との関連性の有無について明らかにすること、③さらには、学校、教育委員会の対応、取り組みに関して検証し課題を明らかにすること、④そして、今後の取り組みのための提言を行うという内容の諮問を受けました。そのために、これまでの調査報告や様々な資料なども踏まえながら、生徒、保護者、教職員、教育委員会関係者のみなさん方の協力を得ながら本再調査委員会として聴き取りを行い、約1年間にわたり検討を重ねてきました。

その結果、「いじめ防止対策推進法」の定義に照らし、当該生徒に対して、所属していた部活動や学級などで、2年時の2か月余りの短期間に25件のいじめを認定するに至りました。また、それ以前に、1年、2年時には、当該部活内で他の生徒たちに対して、判明しただけでも22件のいじめを認定しました。このことは、当時の生徒のみなさん方にとっても重要な意味を持っています。それは、部活動や学級の場において、絶えず誰かがいじめのターゲットになるような状況が日常的、継続的にあり、生徒のみなさんも、時には他の生徒や当該生徒からのトラブルやいじめに関する相談、退部したいといった相談などを受けて、直接、間接的に、そうした状況に触れる機会が多くあったということだからです。なかには、自分がいじめのターゲットにされていたようなこともあったことでしょう。

重大事態発生直後の当時の生徒のみなさんからは、調査報告書（概要版）の第Ⅱ部でも触れていますが、受けたショックの大きさを表すように、様々な反応がありました。これらは、むしろ当然のこととも思われます。あれから3年半がたち、中学2年生から高校3年生に成長した卒業生のみなさんは、当時どのように思われたのでしょうか。また現在は、どのように思っておられるのでしょうか。どうすればよかったのでしょうか。本再調査委員会による聴き取り調査に協力をいただいた生徒のみなさんのなかでも、客観的な状況や自分が見聞きしたことを率直に話してくれた生徒、今も思い出だけで辛くなる気持ちを抱えながら話してくれた生徒、自分たちの責任をどう受けとめたらいいのか戸惑う様子の生徒の姿などもみられました。

当時の生徒のみなさんには、当該生徒の死を心から悼み、なぜ生きる希望を失い自死に至

ってしまったのか問い続けること、そして、誰かの責任に転嫁するのではなく、自分自身の言動を振り返り、「何をしたのか、何をすべきだったのか、何をすべきではなかったのか」などについて深く考えることは、今だからこそ大切にしてほしいのです。みなさん方には、当該生徒の気持ちに思いを寄せながら、残されたご遺族の深い悲しみに気持ちを重ね、この取り返しがつかない出来事ときちんと向き合い、現在の日常生活とこれからの人生に活かしていただくことを切望します。

それは、「犯人」は誰なのかと絞り込むことではなく、当該生徒のかけがえのないいのちを奪ってしまうような出来事の一端に自分も関わっていたのではないかと真摯に振り返り、どうしたら当該生徒の気持ちに寄り添うことができたのか、どうしたら重大事態を避けることができたのか、静かに考える姿勢を持ち続けることです。そして、どうしたら責任を果たしていくことになるのか考え、できることから他者への言動や関わり方を変えて、今後の学校生活や人としての生き方などにつなげていただくことではないでしょうか。

「陰口、悪口、仲間外れ」といったいじめは、暴力、恐喝などとは異なり、生徒のみなさんにとってはよくあることで、いじめがひどくならないためには、我慢してやり過ごした方がいいと思うような出来事なのかもしれません。しかし、そうしたいじめが、日々繰り返され、拡大していくなかで、1 人对集団という「いじめの構造」が急速につくられ、当該生徒は学校生活で居場所を失い、追い詰められてしまったのです。

卒業生、在校生のみなさん、そんな時には、信頼できる友人や保護者、教師などの大人に少しでも話してください。学校の中がむづかしい時には、学校の外の電話相談などでもいいのです。当時においても、心ある生徒のみなさんが、当該生徒のことや他の生徒のこと、あるいは自分自身のことで教師に何度か SOS のサインを出して相談に行ってくれていました。そうした SOS がきちんとキャッチできる学校、教師のセンサーが機能していれば、重大事態は防ぐことができたと思います。また、この重大事態が起こって以降、SNS などにおいて、個人や当該部活への中傷、攻撃、憶測などを含めた発信が少なからず行われてきました。今後もこの点に関して十分注意をしていただき、新たに傷つく生徒が出ないようにしていきましょう。

そして、一生懸命に生きていた当該生徒のことを忘れないでください。

2020 年 6 月 22 日

宝塚市いじめ再調査委員会委員一同

資 料

これまでの主な経緯

- (1) 中学校生徒転落事案発生
… 平成 28 (2016) 年 12 月 8 日
- (2) 「宝塚市いじめ防止対策委員会 (第三者委員会)」
へ重大事態として詳細調査を諮問
… 平成 28 (2016) 年 12 月 28 日
- (3) 調査結果報告書 (最終の答申) の提出
… 平成 30 (2018) 年 10 月 1 日
- (4) 遺族から所見書の提出
… 平成 31 (2019) 年 2 月 8 日
- (5) 教育委員会から市長へ調査報告書と遺族の所見書を
報告
… 平成 31 (2019) 年 4 月 26 日
- (6) 令和元年 6 月市議会で「宝塚市いじめ問題再調査
委員会」設置に関する条例制定
… 令和元 (2019) 年 7 月 1 日
- (7) 市長から「宝塚市いじめ問題再調査委員会」へ
再調査を諮問
… 令和元 (2019) 年 7 月 7 日
- (8) 「宝塚市いじめ問題再調査委員会」から市長へ
「調査報告書」(答申) を提出
… 令和 2 (2020) 年 6 月 22 日

○宝塚市いじめ問題再調査委員会条例

令和元年 7 月 1 日

条例第 5 号

(設置)

第 1 条 いじめ防止対策推進法（平成 25 年法律第 71 号）第 30 条第 2 項の規定に基づき、宝塚市いじめ問題再調査委員会（以下「委員会」という。）を置く。

(所掌事務)

第 2 条 委員会は、いじめ防止対策推進法第 28 条第 1 項の規定により調査された事案に関して、市長の諮問に応じ、同法第 30 条第 2 項の規定による調査を行い、その結果を答申する。

(組織)

第 3 条 委員会は、委員 5 人以内をもって組織する。

(委員)

第 4 条 委員は、知識経験者のうちから、市長が委嘱する。

2 委員の任期は、事案ごとに市長が定める。

3 市長は、委員が心身の故障のために職務の執行ができないと認める場合又は委員に職務上の義務違反その他委員たるに適しない非行があると認める場合には、当該委員以外の委員全員の同意を得て、当該委員を罷免することができる。

(委員長)

第 5 条 委員会に委員長を置き、委員長は、委員の互選により定める。

2 委員長は、委員会を代表し、会務を総理する。

3 委員長に事故があるとき、又は委員長が欠けたときは、あらかじめ委員長の指名する委員がその職務を代理する。

(会議)

第 6 条 委員会は、委員長が招集し、委員長がその議長となる。

2 委員会は、委員の過半数が出席しなければ、会議を開くことができない。

3 委員会の議事は、出席した委員の過半数で決し、可否同数のときは、議長の決するところによる。

(会議の非公開等)

第 7 条 委員会は、これを非公開とする。ただし、委員の発議により、出席委員の過半数で議決したときは、この限りでない。

(調査)

第8条 委員会は、その事案に関係する者に対して、聴き取りその他の第2条の所掌事務の遂行に必要な調査を行うことができる。この場合において、調査の対象者は、協力に努めなければならない。

(調査補助員)

第9条 第2条の所掌事務の遂行に必要な調査を行わせるため、必要に応じ、委員会に調査補助員を置くことができる。

2 前項の調査補助員は、委員を補佐し、調査の補助を行う上で必要な知見を有する者のうちから、市長が委嘱する。

3 第4条第2項及び第3項の規定は、第1項の調査補助員について準用する。この場合において、同条第3項中「当該委員以外の委員」とあるのは、「委員」と読み替えるものとする。

(意見又は説明の聴取)

第10条 委員会は、特に必要があると認めるときは、委員以外の者に会議への出席を求め、意見若しくは説明を聴き、又は資料の提出を求めることができる。

(秘密の保持)

第11条 委員及び調査補助員は、職務上知ることができた秘密を漏らしてはならない。その職を退いた後も同様とする。

(庶務)

第12条 委員会の庶務は、子ども施策の総合調整に関する事務を所管する課において行う。

(委任)

第13条 この条例に定めるもののほか、委員会の運営に関し必要な事項は、委員長が委員会に諮って定める。

附 則

(施行期日)

1 この条例は、公布の日から施行する。

(宝塚市特別職の職員で非常勤のものの報酬及び費用弁償に関する条例の一部改正)

2 宝塚市特別職の職員で非常勤のものの報酬及び費用弁償に関する条例（昭和31年条例第14号）の一部を次のように改正する。

〔次のよう〕略

【諮問書の写し】

宝塚市諮問第22号

宝塚市いじめ問題再調査委員会

いじめ防止対策推進法第30条2項に基づく調査について（諮問）

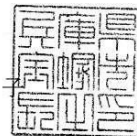
いじめ防止対策推進法（平成25年法律第71号。以下「法」という。）第28条第1項により調査された、宝塚市立中学校生徒転落事案の調査結果について、第30条第2項に基づく調査を行っていただくよう諮問します。

なお、当該調査にあたっては、法及びいじめ防止等のための基本的な方針（平成25年10月11日文部科学大臣決定、平成29年3月改定）、いじめの重大事態の調査に関するガイドライン（平成29年3月文部科学省）に従い、次の事項については、重点的に調査していただきますようお願いします。

- 1 当該生徒に対するいじめの事実を調査すること。
- 2 上記1において認定されたいじめと、当該生徒の自死との関連性を調査すること。
- 3 当該事案に至るまでの当該校の対応並びに事案発生後の当該校及び市教育委員会の重大事態に対する対応を調査し、課題を検証すること。
- 4 上記の結果を踏まえ、今後のいじめ防止に向けた提言を行うこと。

令和元年（2019年）7月7日

宝塚市長 中 川 智



【委員会運営申し入れ書】

令和元年（2019 年） 7 月 7 日

宝塚市いじめ問題再調査委員会の運営について

宝塚市長 中川 智子

宝塚市いじめ問題再調査委員会（以下「委員会」という。）は、いじめ防止対策推進法（平成 25 年法律第 71 号）及びいじめ防止等のための基本的な方針（平成 25 年 10 月 11 日文部科学大臣決定、平成 29 年 3 月改定）、いじめの重大事態の調査に関するガイドライン（平成 29 年 3 月文部科学省、以下「ガイドライン」という。）に沿って運営願います。

あわせて、下記の事項について、ご配慮いただきますようお願いいたします。

記

1 ご遺族への対応

ガイドラインに沿って、適時、適切な方法で、調査の進捗状況等を説明するなど、ご遺族に寄り添った対応に努めてください。

2 委員会の非公開の取り扱い及び報道機関への対応

宝塚市いじめ問題再調査委員会条例（令和元年条例第 5 号、以下「条例」という。）第 7 条は、委員会は非公開としております。これは、委員会が多くの秘匿情報を取り扱うことや、調査対象者がより調査に協力しやすくするためのものでありますが、同条ただし書において、委員の発議により、出席委員の過半数で議決した場合は、これを公開できることとしております。

したがって、委員会における調査の透明性を高めるため、公開可能と判断した審議内容、経過については、報道機関等に委員会として情報発信するほか、その際の問い合わせ等に対応願います。

3 調査補助員の活用

条例第 9 条により、委員会に調査補助員を置くことができるとしておりますので、調査を効率的に進めるため、調査補助員の活用に努めてください。

なお、調査補助員の委嘱権限は市長となっています。

4 委員会庶務としての市職員の関与のあり方

条例第 12 条により、委員会の庶務は、子ども施策の総合調整に関する事務を所管する課において行うこととしており、現時点では、宝塚市子ども未来部子ども家庭室子ども政策課が担当します。委員会の第三者性を担保するため、委員会庶務としての担当課職員の関与は、委員会開催の日程調整、会場の確保、議事録の作成事務、委員報酬等の支出事務など、可能な限り限定したものとさせていただきたいと考えておりますので、ご配慮ください。

【委員会開催状況】

いじめ問題再調査委員会実施状況実施回数（委員会18回、保護者説明会1回 計19回）

	日程	審議内容
第1回	令和元年（2019年）7月7日（日）	市より委員委嘱・諮問 委員長選任及び職務代理の指名について 今後の委員会の進め方について
第2回	令和元年（2019年）7月15日（月・祝）	今後の調査に係る論点整理について
第3回	令和元年（2019年）8月2日（金）	学校現場確認 今後の調査に係る論点整理について
保護者説明会	令和元年（2019年）8月28日（水）	再調査の目的及び再調査の進め方について 質疑応答
第4回	令和元年（2019年）9月2日（月）	具体的な調査に向けての検討について 聴き取り調査の進め方について
第5回	令和元年（2019年）9月30日（月）	聴き取り調査の進捗状況について 今後の聴き取り調査について
第6回	令和元年（2019年）10月21日（月）	聴き取り調査の進捗状況について 今後の聴き取り調査について
第7回	令和元年（2019年）11月6日（水）	聴き取り調査の進捗状況について 今後の聴き取り調査について
第8回	令和元年（2019年）11月27日（水）	聴き取り調査の進捗状況について 今後の聴き取り調査について
第9回	令和元年（2019年）12月16日（月）	聴き取り調査の進捗状況について 今後の聴き取り調査について
第10回	令和2年（2020年）1月20日（月）	聴き取り調査の進捗状況について 今後の調査の進め方について
第11回	令和2年（2020年）2月10日（月）	聴き取り調査の進捗状況について 報告書の作成方法について
第12回	令和2年（2020年）2月26日（水）	事実認定の確認について 報告書作成の進捗状況について
第13回	令和2年（2020年）3月23日（月）	事実認定の内容確認について 報告書作成の進捗状況について
第14回	令和2年（2020年）4月7日（火）	いじめ認定の内容確認について 報告書作成の進捗状況について
第15回	令和2年（2020年）4月24日（金）	いじめ認定の内容確認について 報告書作成の進捗状況について
第16回	令和2年（2020年）5月14日（木）	提言の内容確認について 報告書作成の進捗状況について
第17回	令和2年（2020年）5月26日（火）	報告書作成について
第18回	令和2年（2020年）6月4日（木）	概要版作成について

【保護者説明会（ご案内）】

令和元年(2019年)8月8日

宝塚市立〇〇中学校
卒業生の保護者の皆様

宝塚市いじめ問題再調査委員会
委員長 春日井 敏之

再調査に係る面接調査実施説明会の開催について（ご案内）

残暑の候、皆様におかれましては、ますますご清祥のことと存じます。

さて、平成28年(2016年)12月に、当時〇〇中学校2年生の生徒が亡くなられるという痛ましい事案が起きてからおおよそ2年半が経過しました。教育委員会が立ち上げた「宝塚市いじめ防止対策委員会（第三者委員会）」による調査が実施され、昨年10月に調査結果報告書が提出されましたが、今般、宝塚市長の委嘱を受け、再調査を実施することになりました。なお、上記第三者委員会による調査結果報告書の内容につきましては、ご遺族と第三者委員会との調整が整わないなどの理由から、市教育委員会では調査結果の公表をしないこととされました。

私たちいじめ問題再調査委員会としましては、一人の中学生の死を学校や地域全体で受け止めるために、当該生徒に何があったのか、当該生徒はどのような生徒だったのか、どのような悩みを持っていたのか、当該生徒を巡る関係性など、しっかりと調査し事実関係をきちんと明らかにすることが重要であると考えております。そのことによって、再発防止につなげていきたいと考えています。

そのために、私たちいじめ問題再調査委員会は、上記第三者委員会が行った調査内容を踏まえつつも、当該生徒と関わりのあると考えられる生徒や教職員の方々との面接調査を再度実施したいと考えております。

つきましては、再調査へのご協力をお願いしたく、その目的や方法をご説明する説明会を下記のとおり開催いたします。

なお、今回の説明会は、当時、当該生徒と同じ学年で一緒に学ばれた生徒の保護者の皆様、あるいは部活動を一緒にされた生徒の保護者の皆様を対象に行うことといたします。

今回の説明会にご参加いただき、この再調査へのご理解並びにご協力を賜りますようお願い申し上げます。

記

- | | |
|---------|---|
| 1 説明会日時 | 令和元年(2019年)8月28日(水)午後7時～午後8時30分 |
| 2 説明会会場 | 宝塚市立東公民館 2F ホール |
| 3 その他 | 当日は、入口で受付をお済ませください。
※会場は、午後6時45分に開場します。
※東公民館には、駐車場はありますが、スペースに限りがあります。
※駐車場は、有料(1時間までは無料)となります。 |

お問い合わせ先 宝塚市 子ども未来部 子ども家庭室 子ども政策課
電話 0797-77-2419(直通)

【保護者説明会（資料 1）】

【保護者説明会（資料 2）】

宝塚市いじめ問題再調査委員会 保護者説明会

日時：令和元年（2019 年）8 月 28 日（水）19：00～

場所：宝塚市立東公民館 ホール

宝塚市諮問第 22 号

宝塚市いじめ問題再調査委員会

次 第

いじめ防止対策推進法第 30 条 2 項に基づく調査について（諮問）

1 開会

いじめ防止対策推進法（平成 25 年法律第 71 号。以下「法」という。）第 28 条第 1 項により調査された、宝塚市立中学校生徒転落事案の調査結果について、第 30 条第 2 項に基づく調査を行っていただくよう諮問します。

なお、当該調査にあたっては、法及びいじめ防止等のための基本的な方針（平成 25 年 10 月 11 日文科科学大臣決定、平成 29 年 3 月改定）、いじめの重大事態の調査に関するガイドライン（平成 29 年 3 月文科科学省）に従い、次の事項については、重点的に調査していただきますようお願いいたします。

2 委員長あいさつ

3 再調査の目的

- 1 当該生徒に対するいじめの事実を調査すること。
- 2 上記 1 において認定されたいじめと、当該生徒の自死との関連性を調査すること。
- 3 当該事案に至るまでの当該校の対応並びに事案発生後の当該校及び市教育委員会の重大事態に対する対応を調査し、課題を検証すること。
- 4 上記の結果を踏まえ、今後のいじめ防止に向けた提言を行うこと。

4 再調査の進め方

5 質疑応答

6 閉会

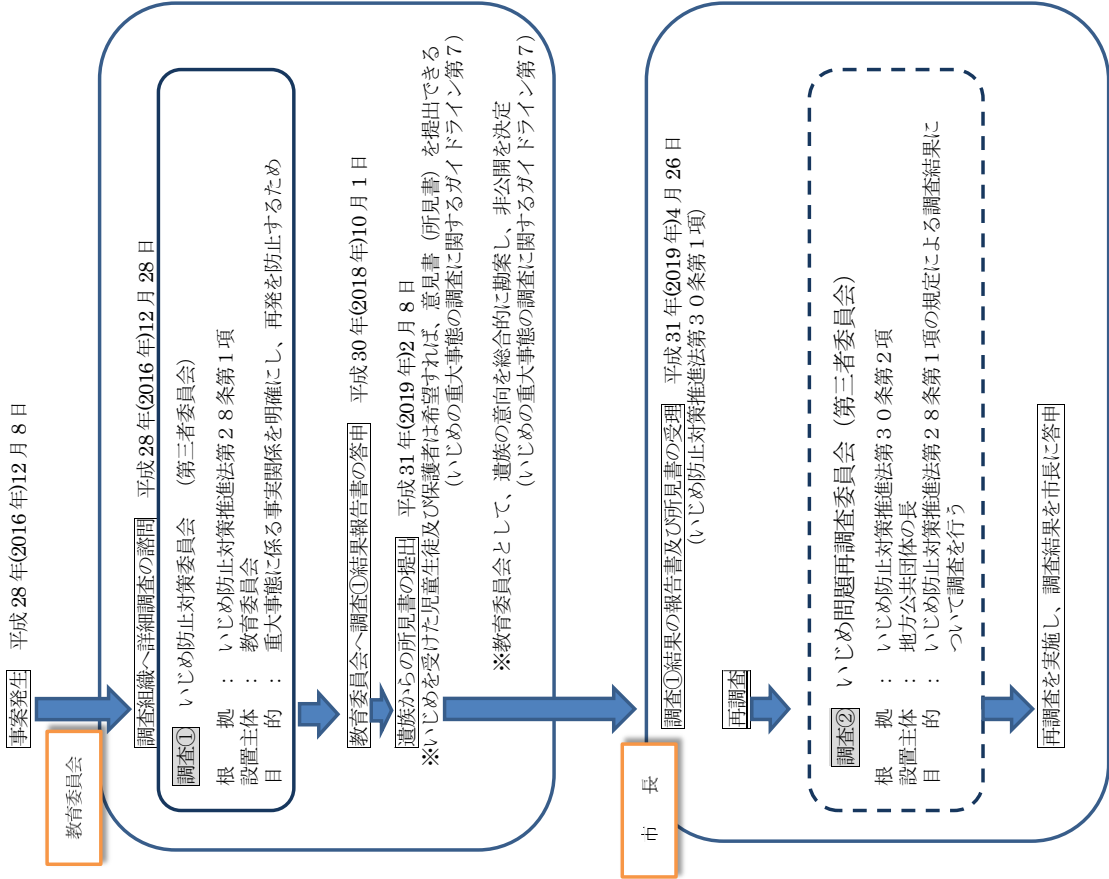
令和元年（2019 年）7 月 7 日



宝塚市長 中 川 智

【保護者説明会（資料 3）】

いじめ防止対策推進法の重大事態に係る再調査について



【保護者説明会（資料 4）】

宝塚市いじめ問題再調査委員会 委員名簿

(委員)

氏 名	職業又は役職等
あだち ゆきよ 足立 友季世	弁護士 (芦屋西宮市民法律事務所)
いとう みなこ 伊藤 美奈子	奈良女子大学研究生院生活環境科学系 教授 臨床心理士
かすがい としゆき 春日井 敏之	立命館大学大学院教職研究科 教授
委員長	
こばやし てつろう 小林 哲郎	神戸女学院大学大学院人間科学研究科 教授 臨床心理士
そが さとし 曽我 智史	弁護士 (尼崎駅前法律事務所)
委員長職務代理	

五十音順・敬称略

【生徒聴き取り調査（お願い）】

令和元年(2019年)9月〇日

〇〇 〇〇 様

宝塚市いじめ問題再調査委員会
委員長 春日井 敏之

宝塚市立〇〇中学校「重大事態」に関する再調査について(お願い)

初秋の候、あなた様におかれましては、元気でお過ごしのことと思います。

このたび、平成28年(2016年)12月に発生しました「重大事態」につきまして、私たち「宝塚市いじめ問題再調査委員会」は、令和元年(2019年)7月7日付で、市長から委嘱を受け、再調査を実施することになりました。

この点につきましては、過日8月28日に市立東公民館にて保護者の皆様に説明会を行い、ご協力をお願いをさせていただきました。

再調査委員会では、先の「宝塚市いじめ防止対策委員会(第三者委員会)」で行われた調査内容を踏まえながら、改めて生徒の間で何が起きていたのか、学校の対応はどうであったのか、事実関係等を再調査し、二度と同じような悲しい「重大事態」が起きないように、今後のいじめ防止に向けた提言等を行っていきたいと考えています。

そのために、当時中学校で一緒に学ばれた、あるいは部活動を一緒にされた皆様からお話を伺いたく、ご協力をお願いさせていただきました。

できましたら、下記の日時でお会いしたく考えておりますので、別紙回答書にて、ご都合の良い日時等をお知らせくださいますようお願いいたします。

記

- 1 日 時 令和元年(2019年)9月〇日(月) ～ 9月〇日(月)
※上記の間でご都合の良い日の1時間程度を予定しています。
- 2 場 所 市立〇〇中学校、市立東公民館等
※ご都合の良い場所でお話を伺います。
- 3 回 答 別紙回答書により、ご都合のよい返信方法でご回答ください。

(お問い合わせ先)

宝塚市 子ども未来部 子ども家庭室 子ども政策課

住 所： 宝塚市東洋町1番1号

電 話： 0797-77-2419(直通)

FAX： 0797-77-2800

メールアドレス： kodomonokoe@city.takarazuka.lg.jp(いじめ問題再調査委員会)

再調査委員直通 携帯電話： 090-5979-3037

【生徒聴き取り調査状況】

聴き取り調査（生徒）18名・（保護者）10名

No.	聴取対象	聴取者	聴取日	備考
1	生徒	曾我・足立	9月12日	保護者
2	生徒	曾我・足立・伊藤	10月7日	
3	生徒	春日井・伊藤・足立	10月21日	
4	生徒	曾我・小林	10月30日	保護者 2 名
5	生徒	足立・伊藤	10月31日	
6	生徒	足立・伊藤	10月31日	
7	生徒	曾我・小林	11月4日	
8	保護者	春日井・曾我・足立	11月4日	
9	保護者	曾我・伊藤	11月6日	
10	生徒	足立・伊藤	11月25日	
11	生徒	曾我・足立	11月26日	
12	生徒	曾我・小林	12月14日	
13	生徒	春日井・足立	12月16日	保護者
14	生徒	曾我・小林	12月18日	
15	生徒	曾我・伊藤、小林	12月19日	
16	生徒	曾我・伊藤・小林	12月19日	保護者
17	生徒	春日井・曾我・伊藤	12月19日	保護者
18	生徒	曾我・小林	12月20日	保護者
19	生徒	春日井・曾我・足立	12月23日	保護者
20	生徒	春日井・曾我	12月30日	

【教職員聴き取り調査（お願い）】

令和元年(2019年)12月〇日

宝塚市立〇〇中学校
教諭 〇〇 〇〇 様

宝塚市いじめ問題再調査委員会
委員長 春日井 敏之

宝塚市立〇〇中学校「重大事態」に関する再調査について(お願い)

師走の候、貴方様におかれましては、ますますご健勝のことと存じます。

平成28年(2016年)12月8日に発生しました「重大事態」につきまして、私たち「宝塚市いじめ問題再調査委員会」は、令和元年(2019年)7月7日付で、宝塚市長から委嘱を受け、再調査を実施することになりました。

再調査委員会では、教育委員会が立ち上げた「宝塚市いじめ防止対策委員会(第三者委員会)」で行われた調査内容を踏まえながら、改めて生徒の間で何が起きていたのか、学校の対応はどうであったのか、当該生徒はどのような生徒であったのか、どのような悩みを持っていたのか、事実関係等を再調査し、二度と同じような悲しい「重大事態」が起きないように、今後のいじめ防止に向けた提言等を行っていきたいと考えています。そのために、当該生徒と授業や学級活動、クラブ活動等で関わりのあった教職員の方々から直接お話をお伺いしたく、ご協力をお願いいたします。

事前に学校教育課を通じて日程調整をさせていただきました結果、下記の日時でお話をお伺いしたいと考えておりますので、年末のお忙しいところ大変恐縮ではございますが、ご協力をよろしくお願いいたします。

記

1 日 時 令和元年(2019年)12月〇日(〇) 〇〇:〇〇~〇〇:〇〇
※9時30分に市役所3階特別会議室前にお越しください。

2 場 所 宝塚市役所 3階 特別会議室

(お問い合わせ先)

宝塚市 子ども未来部 子ども家庭室 子ども政策課

住 所: 宝塚市東洋町1番1号

電 話: 0797-77-2419(直通)

FAX: 0797-77-2800

メールアドレス: kodomonokoe@city.takarazuka.lg.jp(いじめ問題再調査委員会)

再調査委員直通 携帯電話: 090-5979-3037

【教職員聴き取り調査（派遣依頼）】

令和元年(2019年)12月〇日

宝塚市立〇〇中学校
校長 〇〇 〇〇 様

宝塚市いじめ問題再調査委員会
委員長 春日井 敏之

宝塚市立〇〇中学校「重大事態」に関する再調査について（職員派遣依頼）

師走の候、貴職におかれましては、ますますご健勝のことと存じます。

平成28年(2016年)12月に発生しました「重大事態」につきまして、私たち「宝塚市いじめ問題再調査委員会」は、令和元年(2019年)7月7日付で、宝塚市長から委嘱を受け、再調査を実施しています。

再調査委員会では、先の「宝塚市いじめ防止対策委員会(第三者委員会)」で行われた調査内容を踏まえながら、改めて生徒の間で何が起きていたのか、学校の対応はどうであったのか、事実関係等を再調査し、二度と同じような悲しい「重大事態」が起きないように、今後のいじめ防止に向けた提言等を行っていきたいと考えています。

そのために、当該生徒と授業や学級活動、クラブ活動等で関わりのあった教職員の方々からお話をお伺いしたく、ご協力をお願いいたします。

つきましては、下記の日程で聴き取りを実施いたしますので、対象職員の出席にご配慮をいただきますよう、何卒よろしくお願い申し上げます。

記

1 対象職員 〇〇 〇〇 様

2 日 時 令和元年(2019年)12月〇日(〇) 〇〇:〇〇~〇〇:〇〇

3 場 所 宝塚市役所 3F 特別会議室

(お問い合わせ先)

宝塚市 子ども未来部 子ども家庭室 子ども政策課

住 所: 宝塚市東洋町1番1号

電 話: 0797-77-2419(直通)

FAX: 0797-77-2800

メールアドレス: kodomonokoe@city.takarazuka.lg.jp(いじめ問題再調査委員会)

再調査委員直通 携帯電話: 090-5979-3037

【教職員聴き取り調査状況】

聴き取り調査（教職員）18名

No.	聴取対象	聴取者	聴取日
1	教職員	春日井・曾我・足立・小林	12月26日
2	教育行政職員	春日井・曾我・足立・小林	12月26日
3	教職員	春日井・曾我・足立・伊藤・小林	12月26日
4	教職員	春日井・曾我・足立・伊藤・小林	12月26日
5	教職員	春日井・曾我・伊藤	12月27日
6	教職員	春日井・曾我・伊藤	12月27日
7	教職員	曾我・伊藤	12月27日
8	教職員	曾我・伊藤	12月27日
9	教職員	春日井・曾我・足立・伊藤・小林	12月28日
10	教職員	春日井・曾我・足立・伊藤・小林	12月28日
11	教職員	春日井・曾我・足立・伊藤・小林	12月28日
12	教職員	春日井・曾我・足立・伊藤・小林	12月28日
13	教職員	春日井・曾我・足立・伊藤・小林	12月29日
14	教育行政職員	春日井・曾我・足立・伊藤・小林	12月29日
15	教職員	春日井・曾我・足立・伊藤・小林	12月29日
16	教職員	春日井・足立・伊藤	1月10日
17	教職員	春日井・足立・伊藤	1月10日
18	教育行政職員	春日井・曾我	2月7日

宝塚市いじめ問題再調査委員会 委員名簿

令和２年（２０２０年）６月２２日現在

氏 名	職業又は役職等
あだち ゆきよ 足立 友季世	弁護士
いとう みなこ 伊藤 美奈子	奈良女子大学研究院 教授 臨床心理士
かすがい としゆき 春日井 敏之 【委員長】	立命館大学大学院 教授
こばやし てつろう 小林 哲郎	神戸女学院大学 名誉教授 臨床心理士
そが さとし 曾我 智史 【委員長職務代理】	弁護士 社会福祉士

五十音順・敬称略

