

提言

第1章 いじめ認知について

第1節 なぜいじめ認知が進まないのか

いじめ第三者委員会の報告書には、必ずと言っていいほどいじめの認知を早期に確実にすることが提唱されている。しかし、実際にいじめ事案が発覚すると、初期対応として、いじめ認知がしっかりとなされずに、喧嘩両成敗の発想に基づく“トラブル対応”が教員によってなされることが多く、トラブルを解決することが目指される。すなわち、双方の児童・生徒の言い分を聞き、指導をし、保護者に報告する対応がなされる。

いじめの定義については、第1章で述べた通り、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。この定義によれば、いじめ被害者が、いじめ加害者に心理的あるいは物理的の行為を受けて、心身の苦痛を感じれば、それはいじめであり、いじめ対応をしなければならないということである。

現場の教師としては、子ども同士の間でちょっと手や足が出てしまうなどの子ども同士のトラブルを、子どもたちが自分たちで解決していけるように指導したいという考えがあると思う。そのため、すべてのトラブルをいじめとして処理することへの抵抗が存在するのかもしれない。

しかし一方、現場の教員の中には、いじめ被害者がいじめられてつらいと訴えたら、すべていじめだという定義では、きりがないと感じ、そのような場合の中には、実際いじめではない場合もあるのではないかと、短絡的にいじめの定義そのものに疑念をもってしまう者もいる。

このような教員の声の背景には、自分の頭の中に、このいじめ防止対策推進法の定義ではない自分なりのいじめの定義がすでにあり、それによって暗黙裡にいじめを再定義していることが予測される。毎年のように行われるいじめ防止研修会にもかかわらず、それぞれの教員が自分なりのいじめの定義で自己判断し、そのことに自覚がないと、いじめの損害（心身の苦痛）を低く見積もるとか、いじめ件数を少なく見積もるリスクが生じやすくなると思われる。いじめの損害（苦しみ）を低く見積もるとか、いじめ件数を少なく見積もることによって、実際にいじめを受けている児童・生徒を見落とすとか、いじめの被害を低く見積もり、「この子はそんなに傷ついていないし、苦しんでもいない」と早合点してしまうのである。そのことにより、いじめ被害児童・生徒が救われなかったり、いじめ対応をしているのにいじめ被害児童・生徒のいじめによる苦しみが緩和されないことになる。

そもそも、いじめ防止対策推進法の定義は、そのようないじめの損害を低く見積もるとか、

いじめを認知しにくいという学校現場の現状を改めて、誰にも気づかれず、どの教員にも気づかれずに、一人いじめに苦しんでいる児童・生徒をなくすために、いじめの定義を少しずつ広げていった結果なのだというを十分理解する必要がある。

第2節 小学校低学年のいじめ認知の難しさ

いじめ認知が難しいのは、特に小学校低学年の場合顕著である。もちろん、誰かが誰かを叩いたり蹴ったりするとか、誰かが誰かに暴言を吐くのは、小学校の場合日常茶飯事である。また、いじめられている側も、まだ思春期の秘密主義が始まっていないので、いじめられたことを教員に訴えやすい。その意味で、小学校のいじめ認知件数そのものは、中学校に比べて格段に多い。しかし、そこにいじめの実際の認知件数を低める陰の要因があると思う。

叩いたり蹴ったり、暴言を吐いたりという事実を目にしたり、見つけたとしても、そのような行為は小学校低学年ではよく見られる光景であり、それがいじめだと言われれば件数としては挙げるが、ひとつひとつをいじめ事案として、いじめ被害を受けている児童の心身の苦痛に想像力で思いをはせ、傷ついている心をしっかりと理解し、受け止め、救うというような対応になりにくく、日常の中で、たくさんのそのような行為への対応に追われてしまう危険があるのだと思う。

本件でも、いじめの定義を聞かれると、いじめられた側がいじめだと訴えればいじめになるという正解を答える一方で、今回の被害児童のいじめによる心身の苦痛や、しんどい思いをずっと抱え続けていることへ共感しようとするとか、いじめ被害者に寄り添う姿勢を示した教員は、ごく少数であった。本事案をいついじめ案件として教育委員会に報告したかも、明らかではなく、10月のアンケートを実施した時か、当該児童の欠席数が増えて、年明けの1月にいじめ重大事案として認められた時にまで、いじめとして認知していなかった可能性もある。

何度も繰り返すことだが、いじめ防止対策とは、実際にいじめられているのに、教員が誰もいじめに気づいていないとか、いじめに気づいていても、いじめを受けて本当に心身共に辛い思いをしているという苦悩に気づいていないなどの事態を徹底的になくしていくことが最も重要なことなのである。そのためには、小学校の低学年の、“ほんの些細な、殴る蹴るやバカ、アホなどの暴言”という加害からも、本当につらい苦しみをしている児童がいるかもしれないという、人としての想像力をもって子どもに向き合い、保護者に向き合う姿勢だと思う。

そのような姿勢に、担任や管理職が欠いた場合、保護者が、自分の我が子だからこそ自分自身のことのように児童の苦しみに気づき、教員に訴えなければ、自分の子どもの心の苦しみが公にされないという事態が生じる可能性があると思われる。

第3節 小学校の低学年から中学年にいじめられたことがその後の人生に与える影響

実際に、大学生にアンケート調査や面談調査をすると、小学校の頃にいじめられて、先生

や親にも言えず一人苦しんだ経験をしている人や、親はわかってくれたが、先生はいじめを真面目に取り合ってくれず、悔しい思いをしたとか、不登校になった経験をしている人、小学校低学年にうけたいじめの影響で、いじめを受けるまでの朗らかな自分が影を潜め、人の顔を窺いクラスに心底溶け込めずに暮らすことになった経験をしている人など、その時にいじめの苦しみが露呈したわけではないのに、その後の人生に濃い影をもたらした体験に事欠かないのである。

小学校中・高学年以降に起こりやすい仲間外れや無視・しかとからくる心身の苦痛は少ないとはいえ、小学校低学年のいじめによる被害を低く見積もらないことは、その時のいじめ被害児童を救うことになるだけでなく、教師からすると“ちょっとした”いじめの影響で、人生全般にわたって、トラウマが残るとか、対人関係に不安が付きまとうとか、集団が苦手な性格が形成されてしまうリスクを避けることにもつながると思う。

その意味でも、小学校低学年のいじめ件数を少なく見積もるとか、小学校低学年のいじめによる被害を低く見積もることはあってはならないと思うし、小学校低学年～中学年の担任や管理職の責任は重大であると言わざるを得ない。

第2章 いじめ加害児童の保護者と いじめ被害児童の保護者への初期対応について

第1節 いじめ初期対応の大切さ

いじめ対応では、第1章とも関係するが、初期対応が大切であり、初期対応の失敗が後々尾を引き收拾できない事態につながることもよくあるのである。

この点は、どの文献にも、どのいじめ調査報告書でも指摘されていることである。初期対応の失敗が後々尾を引き收拾できなくなってしまう。

いじめが発覚したら、いじめ被害児童・生徒からまず話を聴く。特に何をされたかだけではなく、その時にどんな気持ちになったか、どれだけ辛かったのか、そのつらい気持ちをどれだけ誰にも言えなかったのか、心身の苦痛の部分をしっかり聴く。つづいて、いじめ加害児童・生徒、いじめの観衆児童・生徒、いじめの傍観者児童・生徒等に、実際にいじめ行為をしたかどうかについて調査する。そして、周囲の児童・生徒、特に傍観者がいじめを証言すれば、本人が認めるかどうかにかかわらず、指導を開始することになる。一方、いじめを指導し始めると、いじめ加害児童・生徒が、『いじめ被害児童・生徒が密告したから、自分が怒られることになった』と逆恨みして、いじめが陰に潜んで“仕返し”としてなされる危険を常に予期し、いじめ被害児童・生徒に、その後またいじめられていないか、定期的にフォローアップをして、いじめが再発見されれば指導していくことになる。いじめ加害児童・生徒には、単にいじめ事案についてのみ指導するだけではなく、いじめを“チクられた”ことに対する仕返しも想定し、経過を見届けていく。さらに、いじめ被害児童・生徒にも加害児童・生徒にも、いじめはよくないことであり、決してしてはならないという心理教育を徹

底すると共に、いじめ被害児童・生徒には、必ずいじめられたら教師が保護者とともに守ることを伝える。

このような初期対応が可能のためには、第1章のいじめ認知がしっかり行われ、いじめによる損害を過小評価せず重く受け取ることが前提となる。

第2節 いじめ加害児童・生徒の保護者と いじめ被害児童・生徒の保護者への初期対応について

愛沢(2019)は、いじめが起こった時の、保護者との信頼関係構築の重要性を指摘している。それによれば、保護者は、いじめ加害児童・生徒の保護者であれいじめ被害児童・生徒の保護者であれ、いじめに我が子に関わったことを知ると、そのことを知ったショックは計り知れず、まるで悪夢のような出来事として感じるという。いじめ被害児童・生徒の保護者は、我が子がいじめを受けたことを知り、どんなにつらく小さな心を痛めていたかと思うといてもたってもいられなくなる。いじめ加害児童・生徒の保護者は、我が子がいじめをしていたことを知り、まさか我が子かと、目の前が真っ暗になる。

一方、学校を信頼していたのにと、いじめを未然に防げなかった学校に対して、失望、悲しみ、怒りの感情が沸くのも当然だと述べている。

だからこそ、学校としても、そのような保護者の思いを大切に迅速に対応する必要がある。

初期対応でつまずくと、協力し合うべき学校と保護者が対立関係になってしまう危険もある。問題が複雑化、深刻化すると、それを元に戻すのは大変な労力が必要になるので、初期対応こそが重要となるのである。

怒りや悲しみ、不安と言った保護者の気持ちを素直に表現してもらい、その気持ちを、頭から否定することなしに、ありのままを受け止めて、考え方の背景を理解するように努める。

まずいじめ被害児童・生徒の保護者の場合を検討する。いじめ被害児童・生徒の保護者は、愛する我が子がいじめられていたことを知り、どんなにつらい思いをするか、想像力を発揮して、そのつらい気持ちに深く共感するように努める。また、怒りや悲しみといった感情も沸く。その悲しみや怒りの中には、いじめを未然に防げなかった学校への不信感も入っている場合がある。そのような気持ちを意識しながらも、学校にはそれまでお世話になっているので、学校を戸惑わせたくないため言葉に表せない場合もある。学校に責任が明確な場合はまず謝罪する必要があると思われる。かりにそのような責任がなくとも、つらい思いをさせたことについては謝罪をしてもいいと思われる。そして、いじめ被害児童・生徒の安全を徹底的に守る姿勢を示すことが大切である。

続いて、いじめ加害児童・生徒の保護者の場合を検討する。いじめ加害児童・生徒の保護者も、我が子が人様の子どもをいじめていたことを知り、ショックで茫然自失状態になる。つづいて、相手に申し訳ない気持ちも沸いてくると共に、自分としてはちゃんといじめない子どもに育てたはずなのにと、なぜいじめたのかわからないという不安な気持ちにもな

と思う。それらのすべての気持ちを、ありのまま受け止め、その背景の想いを理解するように努める。ただし、いじめ加害児童・生徒の保護者には、単に共感的に接するだけではなく、いじめ加害児童・生徒が今後いじめないようにどう指導するのか、いじめないようにどう目を光らせていくのかについて方針を話し合う必要がある。しかし、自分の子どもを指導していく気持ちになるためにも、まず保護者に共感的に接して、ありのままの気持ちを受け止めることが大事である。

愛沢(2019)によれば、いじめ被害児童・生徒の保護者が、加害児童・生徒の保護者に謝罪を求めるとか、逆に、いじめ加害児童・生徒の保護者が、いじめ被害児童・生徒の保護者に謝罪したい旨の気持ちを表明した時、まずはその背景にある気持ちを十分受け止め、実際の謝罪は慎重に進めることが大切だと述べる。安易に謝罪の場を設けると、いじめ加害児童・生徒の保護者の言動に、いじめ被害児童・生徒の保護者が、不満や失望、怒りを感じ、関係が破綻してしまう危険もある。謝罪の手紙を交換することについても、まずは学校が内容をチェックし、その手紙に込めた思いを共感的に理解する一方で、それが相手にどう受け取られるかについて、相談にのり、いじめ被害児童・生徒の保護者と いじめ加害児童・生徒の保護者のコミュニケーションが円滑に進むように、学校が間に入って、調整する必要があると思う。

第3節 いじめ加害児童・生徒の保護者と いじめ被害児童・生徒の保護者の両方に寄り添う難しさ

いじめ加害児童・生徒の保護者と、いじめ被害児童・生徒の保護者は、立場が対立しやすく、例えば一人の担任が、同時に寄り添うことが難しい場合がある。

その場合は、〈チーム学校〉として、役割分担をし、例えば、いじめ被害児童・生徒の保護者の気持ちにもつばら共感する教員(スクールカウンセラー等も可)と、いじめ加害児童・生徒の保護者にもつばら徹底的に共感する教員(スクールカウンセラー等も可)とを配置し、謝罪の場が、お互いが納得できるようなものになるように、十分な準備をして進めるのも一案だと思う。いじめ被害児童・生徒やいじめ被害児童・生徒の保護者に教育相談やカウンセリングが必要であると同時に、いじめ加害児童・生徒やいじめ加害児童・生徒の保護者にも教育相談やカウンセリングが必要なのである。

そのような支援があるからこそ、いじめ被害児童・生徒は、いじめから受けた心身の苦痛が和らぐ機会を得ることができるだろうし、いじめ加害児童・生徒は、自分がいじめてしまう背景にある原因を解決していける可能性に開かれる。また、いじめ被害児童・生徒の保護者は、我が子がいじめられて心身の苦痛を与えられたショックと不安、悲しみ、怒りの気持ちを和らげる機会を得られるし、いじめ加害児童・生徒の保護者は、我が子が別の児童・生徒をいじめたことへのショックと不安、戸惑い、納得できない気持ちなどを解決していく機会を得て、心から被害児童・生徒や被害児童・生徒の保護者に謝罪できる気持ちを熟成させることができるのだと思う。

いじめ加害児童・生徒の保護者にとって、いじめ被害児童・生徒やその保護者に、速やかに心から謝罪できる場合もあるが、心から謝罪できるまで教育相談などの支援を要する場合があるということは、心に留めておく必要がある。それは、やはりいじめ加害児童・生徒の保護者にとっても、我が子がいじめていた事実を知るとはとてもショックであり、悪夢のような体験となり、事実の受け入れに時間と労力を要することがあるということなのである。どちらかの保護者が望むからといって、謝罪の場を必要以上に急に設定すると、いじめ加害児童・生徒の保護者も、まだ自分の子どもが他人の子どもをいじめていたことによるショックから立ち直っておらず、いじめ被害児童・生徒からすると言い訳に聞こえてしまうような発言をしてしまう危険がある。その場合は、いじめ加害児童・生徒の保護者が教育相談を受けることで、このショックを乗り越え、自分の子どもが他人の子どもをいじめた事実を受け入れ、いじめ被害児童・生徒の保護者の立場に立って、心から謝罪できるようになることが重要となる。

このように、平等に接することが大事なのではなく、いじめ被害児童・生徒の保護者にも、いじめ加害児童・生徒の保護者にも、自分の気持ちに寄り添って“同行”してくれる人が必要なのである。そうでなければ、どちらの保護者も、教員や学校は相手の立場ばかり優先して、自分たちはないがしろにされているという気持ちになるものなのである。

保護者からの訴えがあったとき、何よりも傾聴し、共感的に接することが大切である。なおその場合、共感というのは、小塩(2021)によれば、「他者の私的世界に入り、その人の中に流れ、変化し続ける、その人の感じられている意味、恐れや怒り、混乱などに瞬間瞬間敏感であり続け、その人がほとんど気づいていないような意味も感じ取ることであり、自分が感じ取ったことをその人に伝え、その正確さを確認することも含む」ことである。

一方、愛沢(2019)は、客観的事実を抑えておくことも大事だという。本当に何があったのか、少なくとも、保護者と学校でこの事実に関してはお互い了解しているという事実を共有していくことは、信頼関係構築にもつながる。そしてそれは、学校が確認した事実こだわることではなく、保護者の訴えたい事実を正確に把握し、その事実をどうしたら確認できるか、真剣に考えることで、学校は保護者に寄り添うことになる。学校は、保護者と対立関係になるのではなく、共に解決していこうという姿勢を打ち出すことが、保護者との信頼関係構築に重要だと言える。

我が子がいじめられて深く傷つく保護者に寄り添うのだから、仮に新しいいじめの内容が保護者から出されたとしても、そのような新しい事実には消極的な姿勢を見せてはならないと思う。保護者が調査にためらっている時には、学校の側からアンケート調査などを積極的に提案し、調査に積極的な姿勢を取るべきである。

その理由として、考えられるのは、教員や学校が、いじめ被害児童・生徒の保護者の心の傷や、不満、失望、悲しみ、怒り、ショックなどを十分に共感できていない時、すなわち次章の共感ベースが不十分な時にこそ、せめて学校に我が子がいじめられていることに目を開かせようと、種々の要求や要望をしてもらうことも考えられる。ところが、学校が保護者の

背景の不満や失望、怒りや悲しみに気づいておらず、要求に応えようとする（すなわち要求ベースで対応しようとする）と、ますます自分たちの気持ちをわかってくれようとしないと感じた保護者は、要求や要望を次々とするだけで、学校の対応の手ごたえを感じるができなくなってしまう。そのような関係は、堂々巡りとなり、悪循環を起しやすい。

愛沢隆一(2019):講演『いじめ問題に関する保護者との連携、信頼関係構築の在り方』, 独立行政法人日本教職員支援機構主催.

小塩真司(2021);「非認知能力—概念・測定と教育の可能性」, 北大路書房.

第3章 要求ベースよりも共感ベースや事実ベースの対応を大切にすることについて

第1節 要求ベース、共感ベース、事実ベース

教員と保護者との関係は、信頼関係で結ばれていることが望ましい。しかし、教員との関係が、保護者が要求を学校に出し、学校が要求を呑むか、呑まないかを迫られるような対立関係に陥ってしまうことも多い。そのような対立関係の原因を紐解く考え方に、教員と保護者との関係が、要求ベースで進んでいるのか、共感ベースで進んでいるのか、事実ベースで進んでいるのかということがある。

教員は、子どもの担任になってからは、保護者と日常的な付き合いの中で、信頼関係を深めておくと、いざなにか問題が生じた時に、その信頼関係をベースに連携することができるので、日頃の信頼関係を形成しておくことが望ましい。その日頃の信頼関係とは、ちょっとした日常の連絡において、ざっくばらんに何でも話せる雰囲気を作り、保護者の子育ての苦勞をねぎらい、子どもの言動や将来に生じる問題への心配への共感的理解、保護者の個人的な事柄、保護者の仕事上の苦勞、家族の中での気がかり、人生の出来事に対する悩みなどに耳を傾け、共感するなど、保護者の話に耳を傾け、話に共感し、理解してあげることが大事である。これを＜共感ベース＞の関わりと呼ぶ。＜共感ベース＞の関りとは、教師が保護者の気持ちや考えに深く共感し、保護者も教師に共感してもらえていると感じることにより、信頼関係の構築につながるような関りなのである。日頃の共感を通した保護者とのかかわりにより、信頼関係の構築をしておくことが、なにかあった時に、最初から信頼関係に裏付けられた連携ができる背景となる。

一方、子どものクラスでの言動に対して保護者が心配しており、うちの子どものをよく観察し、気になる点についてはきっちり指導してほしいという“要求”に対して、子どもの様子をよく観察し、適切な指導を行い、保護者に報告することで、保護者の要望に応えるという関わりがある。これを＜要求ベース＞における関わりと呼ぶ。＜要求ベース＞の関りとは、教師が保護者の要求や要望を正確に把握し、要求や要望に教師がきちんと対応してくれた

と感ずることにより、満足が生じ、教師への信頼が増加することを示す。ただし、要求には、従えない要求もあり、場合によっては要求に対応してもらえないとか、要求への対応に不満を感じることにより、信頼が減少する場合もあることは、心に留めておかなければならない。

他方、子どもが他の児童・生徒を叩いたとか、最近淋しそうな表情をすることがあるとか、特定の科目の成績が落ちているとか、児童・生徒を巡る“事実”を正確に認知し、それを保護者と共有することを<事実ベース>と呼ぶ。保護者は、学校で何が起きているのか、学校における事実を知る権利がある。また、学校で起きている事実を共有することで、“現実”を受け止め、“現実”を把握し、そこから子どもの認識、学校の認識、子どもの心身の発達、教育上の目標などを形成していく。<事実ベース>の関りとは、教師が子どもの様々な“事実”（いじめの“事実”も含む）を把握しようと努め、その努力の結果得た“事実”を保護者と共有し、常にその“事実”を保護者と確認することで、児童・生徒の現実としっかり向き合うような関りを言う。

<要求ベース>と<共感ベース>、<事実ベース>は、常に教師と保護者との関係の中に同時進行で動いており、教師は、保護者との関係が、どのベースの関りを中心に展開しているのかについて、把握しておく必要がある。

第2節 共感ベースで保護者と信頼関係を形成すること

教師と保護者との関係の中において、一番大切なことは、<共感ベース>で保護者と関わることであり、教師が、保護者との信頼関係を形成し、また保護者を共感的に理解することで、保護者が、教師や学校に“共感してもらえた”を感じることなのである。そのような信頼関係は、安定的であり、将来にわたって持続し、いろいろな問題を解決していける基盤としての信頼関係の源となる。

一方、<要求ベース>は、そもそもそのような<共感ベース>に根差した信頼関係に、ほころびが生じた時に生じやすい。教員のちょっとした態度に、不安になった保護者が、「～をしてほしい」と要求を出し、その要求が満たされたら、つかの間の“安心”が生じる。しかし、そのような“安心”は、一時的で利他的であり、また次の心配が生じた時に、この教師は大丈夫だろうかと不安になり、要求を出して、要求通りに教員や学校が対応してくれるかどうかを確かめ、そのことで、安心を得ようとする。

まさに、いじめが発覚した時のような、今までの学校への信頼やクラスへの安心が揺らぎ、不安や不信が首をもたげた時に、<要求ベース>のかかわりが生じやすい。保護者は、自分の子どもが心配になり、“要求”を出し、その要求に対応してもらうことでつかの間の安心を得るが、次々と心配が沸き起こり、その都度“要求”を出すようになる。しかし、その背景は、日頃の保護者との雑談などのかかわりの中で、信頼関係を醸成することに失敗しているとか、いじめ発覚によって急に不安になり、教員や学校への信頼が低下しつつあるという事態が潜んでいるのである。そのような時にこそ、“要求”に応えることに終始せずに、今まで信頼関係を醸成できていなかったことを反省し、その時からきちんと保護者の気持ち

に共感的に寄り添い、信頼関係を作っていく努力が必要になる。あるいは、いじめ発覚という事態に曝された保護者の、ショックと不安、悲しみ・怒りなどの気持ちに十分共感的に振る舞い、その気持ちに寄り添うことで、「この先生は私たちの不安や悲しみ、怒りをわかってくれる」という経験を保護者に与え、信頼関係を形成していく態度こそが重要なのである。

その上に、さらに保護者の心配を低減させるために、いじめがこれから起こらないように、ほんの小さいいじめという“事実”も見逃さず、保護者が変わっていじめ調査を実施するか、保護者の立場に立って、いじめの特徴を理解し、いじめ加害者が教師の目を盗んでいじめめる傾向も理解し、いじめを早期発見し、いじめと認知し、すぐにいじめ加害児童・生徒を指導して、いじめの芽を摘む〈事実ベース〉の関わりも必要になる。

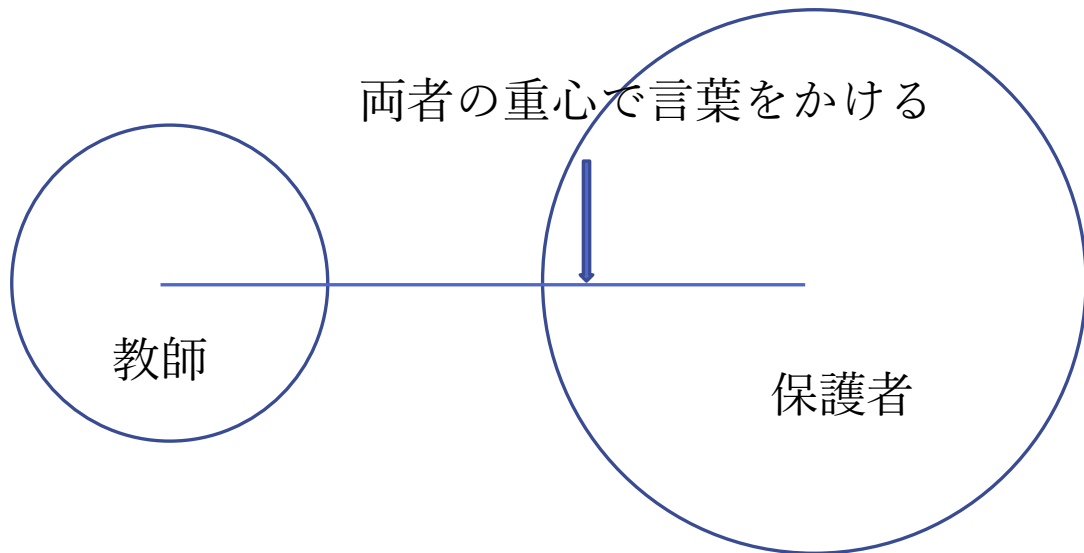
〈要求ベース〉だと、要求に従うことによる安心は一瞬であり、保護者は次々と要求を出さざるを得なくなる。また、要求によっては、教師や学校が呑めない要求もあるので、要求を呑めないと保護者をはっきりさせるとか、場合によっては信頼破壊的に働くこともある。“保護者の要望に応える”ということはもちろん必要な場合もあり、重要な要求もあるが、要求に応えることに終始せず、共感ベースで、保護者に「教師や学校に理解してもらえた」という経験を与え、信頼関係を形成していく努力をすることを基底にするとよいと思う。

いじめの場合は、些細ないじめという“事実”も発見するという、〈事実ベース〉のかかわりも重要である。いじめは、いじめ被害者がいじめられてつらいと感じればいじめなのである。教師が、あれはいじめではなく、からかいや、単なるちょっかいだと認知してしまうと、もういじめだと認知することが困難になってしまう。いじめを“いじめ”として認知するためには、いじめられている側の心身の苦痛という“事実”をどう掴むかが大切になる。しかし、教師が多忙だと、いじめ被害児童・生徒の心身の苦痛に注意を向けることよりも、いじめ加害児童・生徒にいじめを認めさせ、謝らせることにエネルギーを注ぐことに終始してしまい、いじめ被害児童・生徒の辛さについて、焦点を当てにくい。また、いじめ加害者は、いじめていることが発覚すると叱られるので、いじめが教師にバレないように、いじめているところを教師に見られないように、教師のいないところでいじめを行い、周囲を威嚇して口止めするため、教師からは見えにくいことが多い。そのようないじめの特徴を理解し、いじめの傍観者に丁寧に調査を行うことで、いじめという“事実”を把握することが、〈事実ベース〉ではもっとも大事なこととなる。その“事実”を把握すれば、その“事実”を、いじめ加害児童・生徒の保護者と いじめ被害児童・生徒の保護者と共有し、いじめ根絶は学校及びクラスの児童・生徒・保護者の全体の使命であることを確認すれば、いじめ加害児童・生徒の保護者と いじめ被害児童・生徒の保護者は、同じ使命に向けて協力し合う関係となるのである。

教師と保護者との関係の中で、一番大切なことは〈共感ベース〉での関りであり、続いて〈事実ベース〉での関り、そして〈要求ベース〉での関りは、〈共感ベース〉と〈事実ベース〉での関りが、不十分な時に、〈共感ベース〉と〈事実ベース〉を取り戻す試みの関りとして、必要になってくると理解しておくといよい。

第3節 共感ベースの中で教員や学校の基本的立場を伝える技法

FIG. 保護者への共感の重さと、教員の保護者に伝えたい思いの重さのバランス



教員や学校は、決して相手の保護者の“いいなり”になるのではなく、“いじめの認知及び根絶と再発防止”の目的を共有しつつ、教員や学校の基本的な立場は丁寧に伝える必要がある。その時に、前節までのように、＜共感ベース＞と＜事実ベース＞が機能していなければ、教員や学校の基本的な立場や思いは保護者に伝わらない。そのことを端的に示しているのが、河合隼雄（1970）の“言葉のかけ方”の技法である（重心理論）。この技法はかなり感覚的なので説明が難しいが、河合（1970）によれば、クライアントがもし“死にたい”と訴えた場合、セラピストの心の中に“死んでほしくない”という思いが生じたとする。それをそのまま伝えたら、クライアントは、「このカウンセラーは自分の死にたいという気持ちを全く理解していない」と失望するので、クライアントの思いと、セラピストの思いの重心で言葉を発すると伝わるというのである。この技法は、感覚的にわかりやすい一方で、クライアントの気持ちとセラピストの気持ちの重さをどう見立てるのかについては何も述べていない。その見立てが間違っていたら、おそらくはクライアントには伝わらない。河合は述べていないが、おそらくこの重さはクライアントの心の中にあり、セラピストの言葉が伝わるかどうかを決めるのは、クライアントだということだと思う。そうすると、セラピストとしてできることは、クライアントの思い（＝重さ）をどこまで重く見立てるかを試されている、あるいはセラピスト自身の「死んでほしくない」という思い（＝重さ）がいかに軽いものであるかを自覚するプロセスを含んでいるのだと思う。

すると、このことを「いじめ認知及び撲滅、再発防止」に取り組む教員-保護者関係に当てはめると、教員や学校が保護者に受け入れてほしいことを語る時に、その気持ちが保護者

に受け入れられるためには、保護者が、どのくらい深く傷つき・悲しみ・怖れ・不信感を持っているのかについて、保護者が感じる“重み”で理解できているのかが試されてると考えることができるだろう。

例えば、いじめ加害児童の別室指導問題について、教師や学校は、『いじめ加害児童は、いじめの加害者とはいえ、小学生なのだから、別室登校が長期にわたることは望ましくない』と考え、その気持ちをいじめ被害児童に伝えたとする。しかし、例えば、被害児童の保護者は、『学校はいつもいじめ加害児童の保護者の言い分しか受け入れない』と不満を持ったとする。なぜ、この事態が生じるかというと、学校や教師が、被害児童の保護者の気持ちを過小評価して、小さく見積もっているから、教師は自分の円と保護者の円との重心で言葉を紡いでいると思っているが、圧倒的に保護者の、ショック・怒り・悲しみ・不安・憎しみの気持ちが教師の想像を上回っているため、保護者からすると、教師の発言は、もっぱら教師よりの言い訳じみたものを感じ、いじめ加害者の保護者に寄り添った発言と受け取り、不信感を強めてしまうのである。もし、学校側がもっと想像力を働かせて、いじめ被害児童の保護者の円をより大きな“思い”として受け取り、“5月21日の当該児童の保護者の心の傷”を十分大きく見積もり、母親や父親の気持ちに寄り添うと共に、加害児童に、療育・カウンセリング・遊戯療法のどれかを受けてもらうことでしか、いじめ被害児童の保護者のショックと悲しみ・怒りは収まらないと判断していれば、いじめ被害児童の保護者も、別室指導の終了の意見に耳を傾けたのではないかと思う。

いじめ初期対応におけるいじめられている側の保護者の、ショック・怒り・悲しみ・不安の深さと重みを正しく見積もることができれば、保護者も、教員や学校に、自分がどれだけショックを受け、傷つき、相手の保護者の言動に怒り、子どもの心の傷に悲しんだかをわかってもらえたという体験が生じ、その初期の心の傷が少しずつ癒されるというプロセスが生じる。そのプロセスが生じていなければ、共感ベースは、速やかに要求ベースに取って代われ、共感される望みがないのなら、せめて要求を呑んでもらおうという意識が生じると考えるのである。そのように考えると、なぜ追い詰められた保護者から、次々と要求が続くのが理解される。

第4章 発達的な問題を抱える児童とその保護者に対する真の理解について

第1節 発達的な問題を抱える子どもへの特別支援教育の考え方

現在、発達障害などの発達上の問題を抱える児童は、およそ7%~10%程度だと言われている。文部科学省は、障害のある子どもには特別な教育を与えることが好ましいという特殊教育の立場から、2007年より、性別や年齢、障害の有無にかかわらず、一人一人が積極的に貢献できる共生社会の形成を目指し、障害のある児童・生徒の自立と社会参加をするための主体的な取り組みを支援する、特別支援教育の立場へと変更された。

特別支援教育は、児童一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を確認して伸ばし、

学習や生活で抱える困難さを軽減し改善するための適切な指導や支援を行う教育のことである。

2006年に国際連合で採択された「障害者の権利に関する条約」において、障害を理由とする差別の禁止など、障害者の権利を守るための基本原則を定めると共に、「インクルーシブ教育システム」の理念について提唱した。2007年に同条約に署名した日本は、国内の関連法令等を整備し、2014年に批准した。2011年には、障害者基本法を改正し、障害を抱える子どもが、その年齢及び能力に応じ、またその特性を踏まえた十分な教育が受けられるようにするため、可能な限り障害者である児童・生徒が、障害者でない児童・生徒と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、教育の内容及び方法の改善及び充実に努める施策を講じる義務が国や地方公共団体に課せられた。

第2節 特別支援教育推進における校長の役割

具体的に、校長の責務として、校長は、特別支援教育実施の責任者として、自らが特別支援教育や障害に関する認識を深めるとともに、リーダーシップを発揮しつつ、体制の整備等を行い、組織として十分に機能するよう教職員を指導することが重要である。

また、校長は、特別支援教育に関する学校経営が特別な支援を必要とする幼児・児童・生徒の将来に大きな影響を及ぼすことを深く自覚し、常に認識を新たにして取り組んでいくことが重要である。

○ 特別支援教育を行うための体制の整備及び必要な取組

- (1) 特別支援教育に関する校内委員会の設置
- (2) 実態把握
- (3) 特別支援教育コーディネーターの指名
- (4) 関係機関との連携を図った「個別の教育支援計画」の策定と活用
- (5) 「個別の指導計画」の作成
- (6) 教員の専門性の向上

○ 特別支援学校における取組

- (1) 特別支援教育のさらなる推進
- (2) 地域における特別支援教育のセンター的機能
- (3) 特別支援学校教員の専門性の向上

○ 保護者からの相談への対応や早期からの連携

○ 厚生労働省関係機関等との連携

このように、校長は、特別支援教育や障害に関する理解を深める必要があるのである。そして、学校が行う支援とは、発達障害を抱える子どもに必要な支援を特別支援学級や交流級において行うのみならず、性別や年齢、障害の有無にかかわらず、一人一人が積極的に貢献できる共生社会の形成を目指し、特別支援学級の児童・生徒が交流級で孤立したりいじめられたりしないような配慮だけではなく、障害の有無にかかわらず、のびのびと積極的に貢献

できるために必要な障害特性の理解、障害を抱えて生きることの理解などについて進めていく責任があると言える。

また、校長の責務に、「保護者からの相談への対応や早期からの連携」とあるように、発達障害を持つ子どもを抱える保護者の相談に応えるために必要な、保護者の抱える悩みや苦しみなどの心理の理解も含まれている。発達上の障害を含む障害を抱える子どもを育てる大変さや、将来への不安を共有してこそ、保護者と教員とが共に協力し合って、障害を抱える児童・生徒の発達を促進し、児童・生徒の能力にあった教育を準備できるのである。もちろんどの児童・生徒の保護者とも日頃のかかわりで信頼関係を深める必要があるのだが、特に発達障害を持つ子どもを抱える保護者との信頼関係は、共生社会の形成にとって重要であると言える。そうでなければ、発達障害を持つ児童・生徒を抱える保護者は、自分の子どもが先生方の手を煩わせ、クラスにとって迷惑ではないかという不安を抱えるとか、逆に、自分の子どもが先生方に理解されず、子どもも保護者も傷ついているということになりかねない。

校長は、その責務として、インクルーシブ教育や共生社会の実現について、単に理念として理解するだけではなく、その理念の“向こう側”には、発達的な問題や障害を抱える一人一人の児童・生徒がいること、その子どもの横には、自分の子どもが発達的な問題や障害を抱える保護者がいて、心を痛めていること、その子どものきょうだいたちも種々の心理的問題にさらされやすいこと、場合によっては保護者のきょうだいなどの親族にも発達的な問題や障害を抱える人がいることも想像力をもって想定できる懐の深さをもつことなどについて、深い理解をする必要があるのである。その意味で、共生社会形成における校長の役割は大きいと言わざるを得ない。

第3節 発達障害を持つ児童・生徒を抱える保護者の苦しみや不安：悲嘆過程

発達障害を持つ児童を抱える保護者は、子どもが周囲の“普通の”子どもと行動などが違うということが気になりだしてから、不安が心に浮かび上がっては消える等を繰り返し、保育園や幼稚園の先生、小学校の先生に発達検査や医療への受診を勧められるという決定的な事態を経験して、自分の子どもの生まれつきの障害に向き合い、直面することを迫られる。そこから障害受容に至るまでのプロセスを悲嘆過程と呼ぶ。（仲村, 2007）

- ①ショックの段階：障害を受け入れることがまったくできず、呆然とするとか、何かを思うことができない状態。
- ②否認の段階：「そんなことわけがない!」「誤診だったのではないか?」と障害そのものを否定する。
- ③悲しみと怒りの段階：障害を受け入れようとするものの、他の子どもと比べてため息をついたり帰宅して悲しくて泣いたり、なぜうちの子に限って障害がと怒りに震えたりする。
- ④適応の段階：悲しみや怒りが落ち着き、自分の子どもに障害があることを受け入れる段階。
- ⑤再起・希望の段階：子どもの障害を受け入れ、子どもと明るい未来に向かうために努力し

始める段階。

ここでは、プロセスとか段階と呼んでいるが、実際には直線的に進むのではなく、螺旋的に、ショック→否認→怒り→ショック→否認→悲しみと進むとか、一見適応しているように見えても、いきなり怒りが沸いてくるとか、悲しみに打ちひしがれる時期が続いたりすることもある。

母親と父親とで段階がずれる場合も多い。例えば、母親はまだショックの段階で茫然自失をしているのだが、父親は否認の段階におり、「そんなものは何かの間違いだ」と否定するとか、逆に、母親は、怒りの段階で学校の対応に怒っているのに、父親は、あきらめたようにふさぎ込みがちになっていたりする。

第4節 発達障害の同胞を持つきょうだいの心理：その否定的体験と肯定的体験

特に、保護者の原家族に障害児あるいは発達障害児がいると、自分に発達障害を持つ同胞（発達障害をもつきょうだいを同胞と呼ぶ）がいる場合の、きょうだいの心理を抱え悩むことも多い(大瀧, 2011)。

一般に、否定的な体験としては、発達障害の同胞を持つと、“普通の”定型のきょうだいを持つ体験を失うことになり、クラスの友だちが自分のきょうだいについて話している輪に入れないことが多い。また、家庭でも発達障害を抱える同胞にどうしても親の手がかかり、それを実際に自分の目でも見ているので、親に手をかけないように、親を自分のことで煩わせないように、あるいは親を心配させないように、自分のことは出来るだけ自分でしたり、掃除や洗い物、洗濯などの家事を、指示があるなしにかかわらず、負担する傾向があり、内心そのことについて不満を抱いていても、親に不満を伝えると迷惑がられるので、親にその不満を言えず我慢する傾向もある。その意味で、親にとって、発達障害を抱える同胞こそ大切であり、自分は二の次三の次くらいの位置しかないのではないかと感じてしまう。

ごく簡単にまとめると、きょうだいは、寂しさや不満を感じ、時には自分が親から拒否されていると感じ孤独感を抱くとか、同胞と親の愛情を巡って張り合うことに対して、罪悪感を抱きやすい。

また、同胞の世話をする役割を担うことで、きょうだいは自分の時間を割かなければならなくなり、憤りや不満の感情を抱くとか、きょうだいに情緒的な問題が起こりやすい。また、同胞との関係が将来どのようなものになっていくのかについての不安を抱え、親が同胞の面倒を見れなくなった時には、自分が見なければならないという責任感と、介護等を行うことに対する漠然とした不安感もある。

続いて、肯定的な経験としては、家族の中で同胞を助けるという重要な役割を果たすことで、自己肯定感を高め、責任感を持ち、より早く成熟していくことや、一般よりも寛容さや誠実さを身に付けることなどがある。特に意識できる体験としては、1)精神的に成熟する、2)洞察力が深まる、3)忍耐力がつく、4)感謝の気持ちが持てる、5)職業選択の時に迷わない、6)障害のある同胞を誇りに思える、7)発達障害のある同胞への忠誠心が持てる、7)障害のあ

人への権利擁護意識が芽生える、などが挙げられる。しかし、そのような肯定的な達成も、前半の否定的な体験の苦勞の末に獲得できるということも付しておかなければならない。

発達障害を持つ同胞を抱えるきょうだいは、その両親と共に、同胞がクラスや学校、社会に受け入れられたり、拒否され差別され偏見の目にさらされたりする中で、一喜一憂するようになる。まさに、今の社会が、共生社会として、障害のあるなしにかかわらず、お互い理解し合い、尊重し合っているかどうかについての目撃者になっていく。その中で、周囲の同級生の無理解な言葉に怒りや悲しみに震えたり、教師の心無い発言に憤りを覚えたりという経験を積み重ねていく。そのことによって、場合によっては、教師不信・学校不信の考え方を図らずも培ってしまうことも多い。

第5節 発達障害を抱える児童・生徒の保護者及びきょうだいを支援する教員の役割の重要性：本当に共生社会を目指すということ

そのようなことが起こらないように、教員は、学校の中で、発達障害を持つ児童・生徒が、差別を受けることなく、年齢と能力に合わせた特性の理解と支援を受けることができるように、ひいては共生社会の形成に一役を担わなければならないのである。

児童・生徒が発達障害の診断を受けるようになった場合、その保護者が、どれだけショックを受け、否認してしまいたい気持ちを抱え、悲しみと怒りの気持ちに曝されながら、必死で平静を保ち、気丈に振る舞っているのかについて理解しなければならない。表面的に自らの子どもの障害を受け入れて、子どもに適切な支援を与えることができるように奔走している場合でも、内心では、ショックと否認と悲しみと怒りの気持ちがいつでも湧いてきて、落ち込んだり苦しんだりしている可能性について、想像力をもって接し、相談にのらなければならない。そして、そのような発達障害を抱える同胞のきょうだいも、そのことからくる否定的な感情に内心とまどったり、気を使ったり、気丈に振る舞っているということにも理解を示し、配慮する必要がある。言葉には出さなくても、自分の子どもが将来どうなっていくかについて、心底不安を抱えながら、今できる最大限のことを、子どもの将来のためにしてあげたいという親心こそ、理解しなければならない。

ましてや、その発達障害を抱える子どもの保護者が、原家族に発達障害を抱える同胞がいる場合は、その同胞が学校で受けた差別や、無理解な教員の一言から心底傷ついたりして、学校不信や教師不信の根を持っている可能性にも想像力をもって接近しなければならない。そして、保護者が子ども時代に体験した、同級生や教員や他の保護者から受けた差別からくる心の傷、悲しみや怒りについて共感し、心から理解することで、本当の真の信頼関係を形成していけるのだと思う。

児童・生徒が発達障害の診断を受けることからくる、保護者への影響、児童・生徒のきょうだいへの影響、ひいてはその親族全体への影響に対しても理解を示し、発達障害を持つ児童・生徒を育てることが保護者にとってどれほど大変で、気を使い、手のかかることか、将来の不安を抱えながら、どれだけの努力を払っているのかについて受け止め、並走すること

こそが、発達障害を持つ児童・生徒を保護者と一緒に育てる真の教育者の責務といえることができる。そしてそのことを通して、性別や年齢、障害の有無にかかわらず、一人一人が積極的に貢献できる共生社会の形成を目指すことが、校長を代表とした教員の組織的取り組みの根底に存在しなければならないと思うのである。

引用文献

文部科学省(2017)：「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する特別支援体制整備ガイドライン」。

仲村信一郎(2007)：「障害受容に向けてのアプローチ—高次脳機能障害を有する患者とその家族への心理教育：家族のアセスメントから—」，日本心理臨床学会第27回大会シンポジウム。

大瀧玲子(2011)：「発達障害児・者のきょうだいに関する研究の概観—きょうだいが担う役割の取得に注目して—」，東京大学大学院教育学研究科紀要，51巻，235-243。

佐鹿孝子(2007)：「親が障害のあるわが子を受容していく過程での支援（第4報）：ライフサイクルを通じた支援の指針」，小児保健，66巻6号，779-788。

第5章 “クレーマー”（“ ” 付のクレーマーとは、本来はクレーマーではないのに、周囲の不適切な対応で、表面上クレーマーと見えてしまう事態のことを指している）を生み出すいじめの初期対応について

第1節 いじめ重大事態が生じた時の、いじめ被害児童・生徒の保護者と教員・学校との対立のメカニズム

自分の大切な我が子がいじめを受けたことにショックを受け深く傷つく保護者を、学校側が徐々に“困った親”あるいは“クレーマー”と誤って認識していくことがよく見られる。そのメカニズムを、初期の第三者委員会研究の第一人者である住友剛(2015)は以下のように記述する。いじめ被害児童・生徒の保護者は、＜真実を知りたい＞という強い思いを抱くのに対して、学校は＜事態の沈静化＞を図りたいとするので、保護者と学校は対立しやすくなる構図がもともとあると言える。

それに加えて、保護者は、我が子に降りかかる恐ろしい体験としていじめを捉えているので、いじめについて、深刻に、真剣に考え、情報を収集したり、子どもに聞いたりする。一方、学校側も、もちろんクラスの一員・生徒の児童の問題なので、真剣にことに当たるのだが、クラスの他の児童・生徒をいたずらに動揺させたくない気持ちもあり、いじめにきちんと対応し、いじめ被害者の保護者及びいじめ加害者の保護者に報告し、両者が納得してくれたら、今回のいじめ事案は解決に至ったと思いたいところがある。その意味で、いじめ加害者がいじめの事実を認め、それに対して指導し、いじめ加害児童・生徒が謝ったところで、＜事態の沈静化を図り＞、いじめは解決したと幕を引く傾向にある。

一方、いじめ被害児童・生徒の保護者は、未だいじめは続いているのではないかという怖れと、そのいじめにより我が子が地獄のような苦しみを受け続けているのではないかという不安でいっぱいのあるだろう。それが特に、第4章に記したように、発達障害を抱えるいじめ被害児童・生徒の場合は、ショックや傷つき、悲しみや怒りについて大きく体験していると思われ、そのような深い傷つきと悲しみ・怒りを抑えて、教師に訴えていない場合は、保護者と学校との溝は深く、気持ちもかけ離れてしまう場合もあると思われる。

わが子がいじめを受けていたことを知り、深く傷つき、さらにその深い傷つきや悲しみ・怒りを、いじめ加害児童・生徒の保護者や担任を含む学校側に理解してもらっていないと感じると、言いようのない強い不満と深い絶望を感じさせられてしまう。このように、教師や学校が、第3章で述べた〈共感ベース〉のかかわりに失敗していると、いじめ被害児童・生徒の保護者は、担任や管理職を含めた教師たちが、自分たちの“未だいじめは続き我が子は苦しんでいるのではないか”という気持ちをまったく理解せず、いじめが続いているかもしれないという不安をまったく共有しようとせず、いじめの認知に熱心ではないと思うようになるのである。

そのような中で、いじめ被害児童・生徒の保護者の気持ちは担任や学校にいじめをまじめに、真剣に調査するように要望を出していくしか方法がなくなってしまう。一方、保護者の要望が強くなっていくに連れて、学校は〈要求ベース〉に支配されるようになり、いじめ被害児童・生徒の保護者の要望に対する対応に追い立てられるようになり、次第に〈共感ベース〉のかかわりがなくなるにせざるを得なくなるようになるのである。

保護者のいじめを調査してほしいという要望を学校側が重荷に感じるようになり、いじめの調査にも真剣さが薄れてしまう危険性が生じる。保護者が心配のあまり子どもにいじめについて何度も尋ねることで、本来なかったはずのいじめを保護者が作り出しているのではないかという疑いが生じ、次第に、いじめ被害児童・生徒の保護者を、“クレーマー”だと認識し始めてしまう。

そうすると、ますます保護者の方は、学校の態度をよそよそしく感じるようになり、自らの言葉を学校がまったく真剣に取り合おうとしないことに、不信感と絶望を深めていくようになるのである。このようなプロセスで、担任及び学校は、保護者を、“クレーマー”と認識し始め、保護者に対して不信感を持ち始めてしまう。そのような流れの中で、不信感を交換し合うような悪循環が生じてしまい、信頼関係は破綻へとまっすぐに進んでしまうことになる。

実は、このような信頼関係の破綻が生じるのは、保護者と学校とのかかわりの中で、〈共感ベース〉が退き、〈要求ベース〉が支配的になり、〈事実ベース〉がないがしろにされてしまう結果に起因するのだと言える。

第2節 《“困った”保護者は“困っている”保護者である》

七木田(2019)は、《“困った”保護者は“困っている”保護者である》という表現で、“ク

レーマー”を作り出すのは、保護者を“クレーマー”と見なす教員の方であるという問題の本質を描き出す。七木田は、小学校教員の経験から、職員室の教員同士の会話に、「(この保護者は)子どもの現状をまったくわかっていない」「保護者さえ変わってくれたら」「(この保護者は)こちらのお話をまったく聞き入れてくれない」という、陰口のような言葉を漏らす教師が少なくなく、『本当に困った保護者…』と言いたげな表情をする教師がいる。しかし、そのような状況のかなりの場合、教師の方が、保護者の立場や気持ちを分かっていないケースが多く、保護者が頑なに自分の意見を主張する裏に、今までの教師の言動に憤懣やるかたない思いを隠していることに想像力を働かせて、気づいていく努力をする必要があるという。

“困った”保護者だと不平を述べる教師は、保護者の言い分に正当性がなく、不当な要求をしてくる存在であり、自分はその被害者であると認識してしまっている。しかし、その“困った”保護者こそ、我が子がいじめの被害者となり苦しんでいることに心を痛めているとか、教員がそのショック・悲しみ・心配・怒りを十分理解してくれずに小手先の対応しかしてもらえないことに不満を抱えるとか、いじめ加害者の保護者が言い訳ばかりして自分の子どもを真剣に指導しいじめない子にする努力を怠っているようにみえることへの怒りなど、心底“困っている”保護者だということに気づく必要がある。

関根(2013)は、百貨店のお客さま相談室長の経験から、『なぜ教師は保護者を怒らせるのか』という問題を考察し、教師が、苦情を申し入れるときの保護者の心情(怒り心頭に発している)を理解していないことや、教師のプライドが高く、上から保護者にモノを言うこと、教員研修に苦情対応の研修が少ないことなどを挙げている。

関根が述べる“クレーマー”を作り出す学校側の要因は以下の通りである。

- ① 教師が保護者の話を最初から真剣に聴かないことがある。
- ② 申し入れは嫌なものだと最初から否定している教師がいる。
- ③ 相手の申し入れを苦情(怒り心頭な気持ち)と考えていない。
- ④ 苦情対応の能力が教師は一般人より劣ることを認めたくない。
- ⑤ 話の腰を折り、言い訳や正当性を主張する。
- ⑥ 詳細を調査しないで話を終結させようとする。「時間をいただけますか？」がいえない。
- ⑦ 時系列に沿った正確なメモを取らない。
- ⑧ 多少でも自分に非があると、独力で穏便に解決しようとする。
- ⑨ 上司への報告が遅く、対応が自分の判断能力内に留まる。
- ⑩ 事が大きくなるまで幹部に相談をしない。
- ⑪ 苦情の対応事例等を学ぶ場がない。作らない。研究しない。

要望や苦情を訴えている保護者に対して、<要求ベース>ではなく、<共感ベース>でかわり、要望や苦情の裏にある保護者の“困っていること”、すなわち我が子がいじめられ

て本当にショックで腹が立っていること、保護者の要望が言葉通りに受け取られずに疑いの目で見られ、信じてもらえずつらいこと、などの心の奥にある気持ちを理解し、受け止めることこそが、“クレーマー”対応なのである。しかるに、保護者の要望や苦情に対して、その要望には、応えられる分は十分こたえたこと、十分には応えられないことがあることなどを説明し説得するなどの〈要求ベース〉の関りは、保護者に、要望が聞き入れられない不満だけでなく、理解されないことへの絶望感を強めるだけに終わってしまう危険がある。

ましてや、感情的になって、保護者と意見の衝突を繰り返し、面談の場が対立による険悪な状況になることなど、もってのほかなのである。

学校現場で、“クレーマー”を作り出すのは、保護者を、“困った”保護者扱いをして、保護者を怒り心頭に発する教員側の問題が大きいこと、共感ベースや事実ベースをないがしろにして、要求ベースに終始する教員側の問題もあるということを肝に銘じてほしいと思う。その意味で、日頃の教員研修の中に、苦情対応研修も含めて、日常的に“クレーマー”を出さない保護者との連携の仕方を考えておくことが重要だと思う。

引用文献

七木田敦・真鍋健(2015)：『小学校教師のための気になる子の保護者対応』学研プラス。

関根眞一(2013)：『なぜあの教師は保護者を怒らせるのかープロ直伝！学校の苦情取扱説明書』教育開発研究所, 四六 edition.

ヴィヒャルト千佳こ(2019)：『保護者をクレーマーにしないためにー学校が知っておくべき保護者対応ー10の心得』ファストブック。

第6章 マネージメント上の留意点（総論）

第1節 はじめに

学校が保護者との関係に苦慮し、保護者と学校との対立が深まる事案がある。学校は、このような事案に関し、どのように対応すべきか。この問題を考える上で、キーワードは、子ども中心、親を巻き込んだ学校経営である。

第2節 フェーズを考える

学校のマネージメントとして、フェーズがあることを押さえたい。フェーズは、平時、トラブル発生時、トラブル発生後の3つがある。学校が何らかの対応をするときには、少なくともこの3つのフェーズがあり、それぞれにおいて、対応体制が異なることを念頭にに入れておく必要がある。

第3節 平時

まずは、学校経営の中に、親に対するマネージメントの観点を加える必要がある。本事

案において当該校では、親同士の問題は学校外の問題であるという意識があった一方で、親同士の話し合いの場を学校がコーディネートするという対応をしていたが、これがある意味中途半端な対応となっており、保護者からの信頼を失う要因となったと言える。親に対するマネジメントも学校経営の中に含まれることを意識するべきである。

世上、親対応に関する書籍は多数発刊されている。それら書籍では、親との信頼関係の構築がキーワードとなっていることがほとんどである。当委員会によるヒアリングに応じていただいた教職員からも、「親との普段からのコミュニケーションは大事」「普段から、親御さんとの間で信頼関係を積極的に構築しておく必要がある」という話が聞かれた。親に対するマネジメントの基本は、平時からの信頼関係の構築である。このベースがなければ、いざトラブルが起こった時に、親との間で共同した上での問題解決を志向することが難しくなる。

担任教員の立場からすると、親との信頼関係の構築に向けた働きかけは、新学期当初から始まっている。担任としての基本姿勢や学級運営方針などは早期に親に伝えておく必要がある。教員としての熱意や学級目標などを共有することは当然必要であるが、子どもたちが安心してクラスに居られるような学級づくりをすることを基本方針のうちの一つとして位置づけてもらいたい。多くの教員がしているように、学級だよりや家庭訪問などの機会、自身の教員としてのスタンスを分かってもらえるように言語化して伝えるのが有効である。

そして、親は、担任が子ども一人ひとりの話を分け隔てなく聞いてくれているか、子どもたちの関係性をよく見てくれているかに関心がある。これらについてよく聞いてくれている／よく見てくれていると感じ取れば、おのずとその教員を信頼するようになるものである。子どもたち一人ひとりには、子どもの権利条約12条の意見表明権という権利があるのであり、子どもたちが自分の気持ちを述べるができるようにサポートすることは、子どもの人権擁護の観点からも重要である。

さらに、平時からの準備として、さらに意識されなければならないのは、次の点である。学校のいじめ対応に関する基本姿勢を、平時から、親に対して周知し理解を求める活動を積極的に行っておくことである。これは、基本的には、管理職の役割である。いじめを認知したときに、学校はどのような対応をすることになるのか、いじめられたことを訴えた児童・生徒に対してはどのように安心・安全を感じてもらおうための方策をとるのか、いじめたと考えられる児童・生徒に対してはどのような対応をとることになるのか。これらを、あらかじめ、できれば新学期の当初に、親に対してきちんと説明しておくべきである。我が子がいじめられたとき、あるいは、いじめる側になったときに、学校がどのような動きをすることになるのかを、平時から可視化しておくこと、学校は、より信頼される組織となる。大阪市教育委員会では、学校安心ルールというのがあるが、このルールを平時から親に周知する努力を怠らないことである。親に対して説明する機会としては、現在では、オンラインという方法もある。そのときに、学校は、いじめられたと訴えた児童・生徒に

安心・安全を提供しなければならないという立場から対応するという姿勢を打ち出しておくことが肝要である。保護者からは、いじめというのは言った者勝ちではないかという質問を受けることがあると思われるが、そのときには、学校は、子どもたち同士の関係性を見ていること、その関係性から、いじめられたことを訴えた子に心身の苦痛が及ぼされていると言えると判断したときには、やはり、その子の安心・安全を確保することに重点を置くことをはっきりと説明しておくべきである。また、他方で、学校は、誰もがいじめられる側・いじめられる側になりうることを併せて説明し、いじめる側にも学習権保障をしなければならないことから、学校としては、出席停止等の措置をとることには慎重であるということも、あらかじめ説明しておく。

また、本事案でも問題となったように親同士の SNS トラブルがある。親同士が、SNS で激しい口論を展開するなどのトラブルが学校に持ち込まれ、あるいは、子どもたち同士の関係性に影響を及ぼすことがある（なお、本事案では、いじめた側の児童の親から、いじめられた側の児童の親に対して、いじめに対する謝罪の場で、SNS で今後やり取りをしていきたいと思いますという提案をしている）。学校としては、親同士の SNS を巡るトラブルは、学校外のことであり、学校としては関知しようがないと捉えることは可能である。しかし、そのような捉え方は間違いではないが、在籍児童の心身に及ぼされる影響を考えるならば、学校運営上は放置できない問題であるはずである。学校としては、普段から、保護者あてに、親同士の SNS を巡るトラブル事例を周知し、保護者同士で SNS のやりとりをする際の注意点も伝えておくことは、今や検討課題となっているというべきである。場合によっては、学校から、トラブルになっている親同士に対して、SNS での直接のやりとりを止めるようお願いすることがあることも説明しておくべきである。

その上で、学校は、普段から、生徒間の関係性やトラブルに関する情報を、生徒指導委員会やいじめ防止対策委員会などで共有しておくことになる。

以上は平時の対応である。このような平時の対応を学校経営の中に取り入れるべきである。

第4節 トラブル発生時

いじめがあるのではないかと思われる情報をキャッチしたとき、学校は、平時の体制から対応を変えることになる。ここでは、担任が1人で対応するものではない、という原則を確認すべきである。初期段階においては、たとえ、担任が1人で関係児童・生徒から事実確認をすることがあったとしても、その前提として、担任は、管理職や主幹教諭、生徒指導担当などに対して、事実確認を実施することを情報共有し、指示を仰いでおくべきである。事実確認後にも、速やかに、管理職や主幹教諭、生徒指導担当などに情報共有をし、さらに指示を仰ぐ。その担任が、たとえばベテランで力量のある教員であったとしても、1人で対応することの危うさは意識しておくべきである。つまり、1人で対応をするということは、構造的に、一方の児童・生徒の話はよく聞いてくれたが、他方の児童・生徒の

話には耳を傾けてくれなかったと思わせてしまう危険性がある。このように思わせてしまえば、その後の指導の効果が無意味になってしまう可能性が高い。どのようにしたら子ども一人ひとりの意見をしっかり聞いたと思ってもらえるかというところを、管理職、主幹教諭、生徒指導担当が、担任とともに共に悩み考えることが重要である。指導の入りにくい子、自分の考えが受け入れてもらえなかったと敏感に感じ取る子など、子どもの特性はさまざまである。どのようにして事実確認をし、その気持ちを聴くのがよいかは、事案ごとの究極の個別対応である。その都度、誰がどのような役割を担うのが効果的かをよく議論をした上で、指導をしていく。担任が指導をした方が効果的なきもあれば、たとえば、担任が話を聞いてくれたという信頼感を保持したまま、あえて、生徒指導担当から指導するのが効果的な場合もある。よく教員同士で話し合ったうえで、児童・生徒に対する指導を実施していく。

他方で、いじめがあるのではないかと思われる情報をキャッチしてから、事実確認をし、児童・生徒に対して指導をする（その後、保護者に報告する）という一連の流れには、いじめの内容によっても異なるが、一定のスピード感が要求される（誤解が無いように補足すると、事案によっては、指導を実施するまでに時間をかけてしかるべき事案もある）。上述の管理職らとの情報共有及び役割分担と、この一定のスピード感とは、両立しがたい側面があることは否めないが、学校と保護者とが強い対立関係になる事案が生じるリスクを低減するという観点からは、情報共有／役割分担とスピード感との両方を意識しながら対応に当たる必要がある。特に、本事案がそうであったが、小学低学年の事案の場合、子どもの記憶は他人から影響を受けるなどして変容しやすいのが一般的であるため、早い段階で、関係する児童・生徒らから、話を聞いて事実関係を明らかにしておく必要がある。スピード感と情報共有／役割分担との適度なバランスを保ちながら対応していくという姿勢が重要となる。

さらに、子どもから、事実確認をする際の技術も磨いておかなければならない。事実確認は、単に話を聞くというのとは異なる観点が必要になる。のちに、聴取者の予断に基づいて、事実確認が行われたと言われないようにするための技術が必要となる。事実確認の技法については、司法面接の手法が参考になる（他方で、教員が、司法面接による聴き取り手法をそのまま適用すると、教員と当該児童・生徒との関係性によっては、ほとんど事実確認ができないことがありうるので注意が必要である）。話をする練習（分からないことは分からないと答える、知らないことは知らないと答える）をし、その上で、「だれだれさんとの間でしんどい思いをしたことがあったら全部教えてくれる？」と問いかけるところからスタートする。受容的に話を聞き、子どもの話すペースに身を委ねながら、子どもが自分の言葉で話をするのをじっくり聴き取る。このような事実確認の技術は、普段から研修などで身に着けておくべきである。

第5節 トラブル発生後も保護者との関係で収束しないとき

児童・生徒間のトラブルが発生した時点で上記4の対応をすることで事態が収束するのが理想である。しかし中には、それでは収束せず、学校の対応に納得がいかないとして、保護者が学校に対して様々な要望を述べてくるようになることがある。このような状況に陥った時は、更にフェーズが変わる。平時と同様の対応（例えば担任任せ、校長任せ）をしようとしたら失敗する。

このような状況になるベースには、もはや学校との信頼関係が崩れていることが多い。保護者からの要望を、クレームと受け止めてしまえば、もはや関係修復は望めない。クレームと受け止めた時点で、教員の中に、保護者に対抗的な言辞をしてしまい、当該保護者を否定的に見る者が現れ始める。こうなるとは、当該保護者の下で養育されている子ども本人の心を掴めなくなってしまう、学校は、その子どもに対して、よき教育者として接することができなくなるのであるから、ある意味教員の敗北である。

学校としては、何よりも、当該保護者との間での信頼関係の再構築を図ることが重要になるのであるが、キーワードは、子ども中心である。もちろん、上記第3節及び第4節のフェーズにおいても、子ども中心の観点が重要である。しかしながら、この第5節のフェーズにおいては、より一層子ども中心を意識する必要がある。学校としては、当該保護者の子どもが安心して学校生活を送れるようになるために何ができるのか、その子どもの気持ちを大切にしながら考えていくという姿勢を示し、この姿勢を当該保護者に改めて認識してもらいべきである。そして、当該保護者の心境を共感ベースで傾聴し、当該保護者の主張する事実関係に対して、学校として真摯に調査し、問題を一緒に解決していきたいという姿勢を全面的に打ち出す。その際には、もちろん、学校としてできることとできないことがあることを伝えることもあるのであるが、それとともに、当該保護者には、一緒に問題を解決するためのパートナーであると思っていることを言葉にしてはっきりと伝えるべきである。対立関係ではなく、共同歩調関係にあることを、当該保護者には、可視化するなどして、理解を求める。

以上に述べたような姿勢で保護者対応をすることによって、その後の展開は改善されるはずである。

第7章 マネージメント上の留意点（各論①）～別室指導をめぐる問題点について

第1節 問題の所在

本事案について、学校経営の観点から重要な検討課題の一つとなるのが、各校における別室指導（別室登校）の考え方とその運用のあり方である。

すでに述べられたように、本事案では、加害児童に対して別室指導の措置が行われた。いじめ防止対策の観点からは、こうした別室指導自体には一定の意義があるとも思われ

る。しかしながら、本事案における運用のされ方を通覧してみれば、被害者・加害者・周囲の間に不満・不信など否定的な感情を生み出す結果となっており、その後の話し合いをむずかしくしたり、間接的にはあるものの転校という結果をもたらしたりした点で、再検討を要するものとなっている。

第2節 法規上の根拠

まず、この別室指導について法規上の根拠を確認しておく、大阪市・大阪市教育委員会『大阪市いじめ対策基本方針～子どもの尊厳を守るために』平成27年8月（令和3年4月改正）に明記されているものである。同方針では、「(3) いじめ事案の調査及び早期対応」において、「⑫被害児童生徒の安心できる学習環境の確保」として、次の通り別室指導が述べられている（12ページ）。

12 被害児童生徒の安心できる学習環境の確保

教育委員会及び学校は、被害児童生徒・保護者に対する支援に万全を期し、加害児童生徒について出席停止の措置を取らない場合かつ被害児童生徒・保護者が加害児童生徒と同じ教室で学習することに不安を覚える場合は、加害児童生徒に別室で学習させるなど、被害児童生徒が安心して教育を受けられるようにするために必要な措置を講ずるものとする。

すなわち、ここでは「加害児童生徒に別室で学習させる」ことが、被害児童生徒の確実に速やかな救済や保護を万全のものとする措置の一つであると位置づけられ、その意図・ねらいが明確にされている。

また、大阪市教育委員会事務局指導部教育活動支援担当（生活指導G）が作成した『学校安心ルール（スタンダードモデル）』は、児童・生徒に対して「してはいけないことを自覚したうえで、自らを律することができるよう促すことを目的として作成」されたというが、この文書においても別室指導について言及されている。

第3節 別室指導の位置づけ

このルールでは、児童・生徒の問題行動に応じて事態の深刻さを三段階に分けて、学校が可能な対応を明示したものである。この第3段階において、「他の子」に対して、「いやがることを無理やりさせる、暴力をふるう（プロレス技をかけるなども）、物を故意にこわしたり、すてたりする」という行為に及ぶ児童・生徒に対して、学校等が下記の対応を行うことができるとされている。このうちの一つにいわゆる別室指導を確認できる。

- ・家庭連絡
- ・一定期間の別室における個別指導及び学習指導
- ・関係諸機関（警察・こども相談センター）と連携し、学校内で指導を行う。
- ・状況によっては個別指導教室を活用した指導

なお、この『学校安心ルール（スタンダードモデル）』は、「教育振興基本計画に示して

いる学校の安心・安全のためのスタンダードモデル」であり、「各小中学校では、スタンダードモデルをもとに学校の実情に応じた学校安心ルールを作成し運用すること」ができるという。

第4節 別室指導の期間という論点

本事案でもっともむずかしい判断であり、重要な論点になったと思われるのが、別室指導を行うとして、はたしてその期限をどの程度の長さにするのか、それをそもそも、どのように設定するのかという点であった。

たとえば、単純に比較することはできないが、いわゆる「性行不良」に基づく出席停止制度がある程度、参考になる。これは、通常の教室において授業を受けさせないという点では別室指導と同様の効果をもつが、それは出席停止の対象となる児童・生徒の教育を受ける権利をも保障すべきという発想に裏打ちされたものと言える。すなわち、「性行不良」に基づく出席停止制度については、学校教育法第35条において「本人に対する懲戒という観点」からではなく、あくまで「学校の秩序を維持し、他の児童生徒の義務教育を受ける権利を保障するという観点」から設けられているものである（鈴木勲編著『逐条 学校教育法〈第8次改訂版〉』学陽書房、2016年、p. 339）。なお、感染症予防に基づく出席停止については、基本的な考え方や手続き・根拠法規（学校保健安全法）等も異なる。

上記の「性行不良」に基づく出席停止制度では「市町村の教育委員会は…、理由及び期間を記載した文書を交付しなければならない」とされる。このように「期間」が明示的に言及されているのは、出席停止という措置（制度）が上記観点・趣旨に沿うものだったとしても、対象児童・生徒の教育を受ける権利（少なくとも学校や教室という集団のなかで教育を受ける権利）に対して深刻な影響を及ぼすことに照応したものと思われる。

その上で、本条の解説においては、出席停止の「期間」の長さとその決定のための考え方として、「出席停止が教育を受ける権利に関わる措置であることから、措置の目的（※部会長注：学校の秩序回復や他の児童生徒の安定）を達成するための必要性を踏まえて、可能な限り短い期間となるよう配慮する必要がある」と述べられる（同前、p. 341）。

しかるに、本事案で行われた別室指導については、個別具体的な適用態様について我々の聞き取り調査で把握した限りでは、その期間が事前に具体的な日数としては何ら示されていなかった。代わりに期間の終了については、当事者からの提案も受けて1か月程度という具体的日数も話題に上ったものの正式に決められることなく、「加害者側の変化が見られるまで」という条件が付される形で別室指導が始まったという。

第5節 別室指導をめぐる課題1：期間の事前確定の重要性

このような形で運用してしまうことは、第一に、期間が具体的な期日として設定されないために、加害者側が目標期限を念頭に置いて行動修正に挑むことをむずかしくさせているように思われる。

もとより、その長さを具体的にどう設定するのが合理的なのか、一般的に論じることは困難な面もあるが、たとえば出席停止の慣例では2週間程度という目安が示されることもある。

もちろん、小学校2年生という年齢・発達段階も考え合わせるとき、時間の流れ方が大人と異なる点や、その集中力の未熟さなども考慮に入れた上で、2週間という長さが妥当か、もう少し短くすることも含めて再検討する必要も感じられる。とはいえ、いずれにせよ具体的期日が設定されないことによって、消極的・否定的な意味合いが生じてしまったことが懸念される。この点について、学校管理職の間でも「長引いても良くない」ということは漠然と話題になっていたようであるが、前述の出席停止措置の趣旨などを想起したならば、そうした漠然とした懸念からさらに一歩進めて、具体的な期日の決定にまで踏み込まなかったことが悔やまれる。

第6節 別室指導をめぐる課題2：終了要件の決定根拠

第二に、その終了期日の決定について、あたかも被害者側の一存で決定されるような構造としてしまった点にも問題が感じられる。すなわち、加害者側を別室指導したとして、その期限を決める際に、被害者側がどの程度規定力を発揮して良いか、という点については慎重な考慮が不可欠であったと思われる。

もちろん、被害者の安全を確保することは最重要課題であり、基本的にはそれが確保されるまでという期日設定にも意義がある。とはいえ、他方で、加害者の教育を受ける権利との兼ね合いの中では、慎重な判断が迫られるはずである。しかも、このことを被害者に一任する形となってしまうと、被害者側は自らの安全確保を優先しなければならない一方で、加害側が教室復帰できない理由が自分に帰着させられてしまうという責任感、さらには罪悪感までも持つことを余儀なくされるおそれがある。それは風評被害にもつながるものである。

しかしながら、被害者側がさらにこのような心労を負ってしまうのは本末転倒も甚だしい。この点については本来、教育者が出席停止措置の適用時と同様に「学校の秩序の回復を第一に考慮し、併せて当該児童・生徒の状況、他の児童・生徒の心身の安定、保護者の監護等を考慮して、総合的な判断の下に決定する必要がある」ものと言える。いわば、被害者に帰責することなく、学校側がその責任において、あるいは教育委員会との綿密な相談や連携の下で、その期間を決定すべきではないか。こうした観点からは、学校側の対応には今後、再検討されるべき余地を残している。

すでに事務局への聞き取り調査から明らかになっているように、いじめ問題をめぐる別室指導の期間については、本事案に限らず、別の事案でも期間を定めていないために、問題が深刻化した件があったという。未だ十分に経験が総括されず、定見が得られていない問題ではあるため、早急に検討が必要な事柄ではあるが、まずは期間を定めるときに、その意味や限定づけることの重要性について、とりわけ被害側が十分に納得するよう説

明することもまた、重要な観点であるように思われる。

こうしたことも含みながら、前述の『大阪市いじめ対策基本方針』や『学校安心ルール（スタンダードモデル）』の作成理念を大切にしつつも、本事案を含むこれまでに経験に基づきながら、別室指導の適切な運用について、さらに現場の実情にそくした改善も望まれるところである。

第8章 マネージメント上の留意点（各論②）

第1節 被害者との個別面談などにおける心構え

1 被害を前提とした対応を

いじめが疑われる事案では、少なくとも被害を受けた可能性がある以上、被害児童・生徒およびその保護者に向き合う際、その心情に寄り添い、被害があったという前提で要求や訴えを傾聴する必要がある。明らかにいじめの事実が無かったと断言できる場合は別としても（その場合にも被害感がどこから生じているのか丁寧に掘り下げることが求められるであろう）、まずはいじめがあったことを前提とした共感・傾聴が求められるのであり、詳細な事実認定はその後に別途実施すべきものと心得た方がよい。

にもかかわらず、事実が出れば対応しますよ、というような条件付の対応を強調するような姿勢で臨み、事実確認を優先して共感をおろそかにしてしまえば、被害児童・生徒およびその保護者の失望感は増大してしまうであろう。そうなれば、実際にいじめがあったと認定されたとき、いっそう事態が深刻化するのとは当然のことである。

2 共感ベース・要求ベース・事実ベースの識別や使い分け

もとより、要求や訴えを傾聴とするといえども、それは必ずしもそれらの要求や訴えのすべてを直ちにその場で無条件に認諾・充足することと同じではない。被害側の気持ちは分かるが即答はできないという論理順で考えるのではなく、慎重な検討・確認が必要な面があるため即答はできないので一度持ち帰って検討するが、あなたの気持ちはよく分かる、と述べることを優先するといった論理順を大切に等、まずは共感を優先する必要がある。こうした対応原理の貫徹・適用を可能にするものとして、本報告書では、前述のように共感ベース・要求ベース・事実ベースでの向き合い方や対応をそれぞれ識別するという基本的な立場に立つものである。

第2節 個々の担任によるトラブル対応について

1 「ケンカ両成敗」からの脱却を

いじめ事案が発生したとき、その対応が個々の担任だけに委ねられて、なおかつ対応責任まで帰着させられるような雰囲気になってしまうと、当該担任は事態をいじめとして認知することを避けるべく、単なる児童・生徒間のトラブルとして「どちらにも非がある」というような処理で済ませがちになることは容易に推測される。たとえば「ケンカ両成敗」「お

互いに謝罪して仲直り」等の対応である。こうして意識的にせよ無意識にせよ、できるだけいじめ事案として成立しないような期待、換言すれば問題となる度合い・程度が可能な限り小さくなるような期待をもって事態に臨みがちになることが考えられる。

たしかに、多忙化を極めるなかでの対応には非常に困難な面もある。また、かつての対応ではきわめて“普通”の対応とも考えられているのかもしれない。

しかしながら、例えば上記のような「両成敗」という対応には落とし穴があることが指摘されている。たとえば「弱い立場の子に激しく暴力をふるう子どもに対して、どちらも悪いからお互い謝りなさいというバランスを欠いた指導をしてしまう」「喧嘩両成敗」という言葉で、著しくバランスを欠く指導をし、偽りの仲間づくりのために、個人の尊厳を犠牲にしてしまう」「弱い子どもを犠牲にしてその場で終わらせるような指導を教員が続けると、強い子どもが味をしめて、弱い子どもに執拗に嫌がらせをし、一言でも言い返したら殴るけるの暴力を振るっても、『お互い謝る』に持ち込む」などの問題である（X市立A小学校公開授業・校長発表資料）。

2 ケンカ両成敗から転換した具体的実践例

上記の資料では、こうした問題認識の転換によって、対応も次のように転換したと述べている。「…対人関係、特に暴力のトラブルに対し、『泣き寝入り』と『喧嘩両成敗』を排除し、個々に的確な指導をしました。被害の訴えがなくても、加害的な行為に介入して弱い立場の子どもを守りました。また、執拗な嫌がらせに我慢しきれずやり返してしまった子どもには、「お互いに謝る」のみを求めず「お互い謝らない」の選択肢も示し、責めずに守りました。その結果、「仕返し行動」が抑制され、「加害者のみが謝る」ことが通常となりました」（同上資料）。

今日のようにいじめが社会問題として大きな注目を集め、いじめ防止対策推進法が施行された段階においては、児童・生徒間トラブルを前述のように単に双方に原因がある出来事としてのみ処理するような対応は、事態の矮小化にもつながってしまい、いじめを見逃してしまうおそれがある。こうしたことを視野に入れなければならない。そして、上記資料の示すような認識転換・対応転換が必要なことを十分に意識すべきである。

3 教職員組織の協働、それを可能とする人員配置を

もちろん事態の見極めはむずかしく、このような矮小化が生じることもあろう。その場合にも、事後の迅速な解決・回復に万全を期するとともに、自らの対応が上記のような落とし穴に陥っていないか、絶えず検証する必要がある。

その際、当該教員が一人で孤独に向き合うべきではない。可能な限り周囲の教員たちと情報共有を図り、各自が蓄積してきた経験も活用しながら、組織的に考えや学びを深めていくことが望ましい。それはフォーマルな会議の形で実現するだけでなく、インフォーマルな、日常的な何気ない会話のなかでも実現されることが望ましい。さらには、冒頭に述べたような問題対応やその責任を個別担任だけに委ねるような雰囲気自体があるとすれば、それも解消していく必要があるのは言うまでもない。

とはいえ、繰り返し述べるように今日の職員室では多忙を極めており、こうした情報共有や協働的な検討は実現困難にもなっている。だが、いじめ問題にかんして述べれば、たとえ多忙であったとしても被害の防止や救済には全力で取り組まなければならない。そしてまた逆に言えば、こうした共有・協議が可能なだけの時間的・精神的余裕が教員間に生じるような条件整備が求められるのであって、文部科学省・財務省・各地の教育委員会のみならず、社会全体で教員の負担減、教員数増などの機運を高めていくことが望まれる。

第3節 複数の視点による対応の重要性

1 教員の多様性と保護者の満足度

これまでの担任など教員の対応に満足を得た経験がある保護者は、とくに未だ多くの担任に出会ったことのない場合（低学年の場合、第一子の場合など）には、どの教員も同じように満足度の高い適切な対応を行ってくれるはずという期待を抱くであろう。これは当然のことである。

一方、実際には個々の教員の考えや経験は異なる。そのため様々な課題への対応が個別教員に一任されてしまうと、かつて保護者を満足させたものと同様の対応が実現され見込みは低くなる。それが保護者の失望につながることもありうる。

このような状況に陥ることを避けるためにも、複数の教員によって事案に対応することが望ましい。複数の教員の視点・経験・考え方を一つの出来事に投げ込むことによって、経験の乏しい教員であっても、他の教員からの助言や判断を仰ぐことが可能になり、学校として保護者の期待に応えうる、一様に信頼性の高い対応となることも期待できる。

2 本事例における多角的検討の必要性

実際には、前述のように現場の多忙化が増す一方の状況下では、また、潜在的にいじめにつながりうる、あるいは、すでにいじめのおそれがある事案が頻出するなか、現在のように個々の事案への誠実な対応が求められる状況下では、このように複数の人的資源を割り振ることは容易ではない。また、過剰に先輩や同僚に依存してしまうと、教員が襟を正して、一定の自信を持ってハツラツと児童・生徒に向き合うことがむずかしくなってしまう面もある。あるいは意見が分かれるような場合には、とくに経験の浅い教員の場合、どちらに従えば良いのか自分を見失うこともある。このような別の諸問題が生まれてしまうがゆえに、多様な見解を集めることに対しては否定的な向きもあり、リーダーシップの発揮をトップダウン的な強力な意思決定の発揮と行使として限定的に理解する向きもある。

しかしながら、本事案を検討する限りでは、少なくとも被害側の保護者に対してどのように説明・接遇するか、ということを校内で検討する際には、可能な限り複数の教員によって対応することが必要だと思われる。というのも、学校側の対応が本当に妥当なものなのか、とくに被害保護者の納得を得られるものなのかをしっかりと吟味しなければ、むしろ学校側の対応が被害者側の気持ちを逆なでしていたとしても気づかずに事態が悪化するおそれが高いためである。上記のような別の諸問題に対しても、その存在を知り、対策を講じるこ

とができるのであれば、多様な見地からの検討を拒否する理由にはならない。

本事案においても、多様な複数視点による慎重な配慮があれば、もう少し望ましい形に事態が転じたように思われる複数の契機が、下記のように見受けられる。

3 具体的場面①：保護者間の手紙のやりとり

たとえば、小2の5月に加害児童の保護者から被害児童の保護者へ手紙が渡されたとき、その内容を確認すべきかどうかについては、やはりこれまで貴重な経験を重ねてきた教員の意見を幅広く寄せ合うことによって、よりよい決定になることが期待できる。とりわけ対応が経験の浅い教員に委ねられてしまうときは、なおのことである。そのようなすりあわせの時間が確保できないという、繰り返しここで述べる多忙化問題も無視できないところではあるが、すりあわせができなかったとしても、ありうる選択肢のメリット・デメリットについて、多角的な検討・理解を経た上で意思決定ができ、その結果として生じる事態への対応力も変わってくるであろう。複数の同僚・先輩に相談しやすい職場づくりのあり方を検討する必要がある。

4 具体的場面②：保護者間のSNS

また、すでに述べられたように、SNSをめぐる問題についても、たとえば担任や管理職以外の他の教職員のなかには、一般論として、被害者の説明要求速度と加害者の対応が合わないこともあり、そうしたやりとりは、既読がつくのに反応がない等でトラブルになることが多いという意見を持つ者もいた。しかし、それらの意見は、直接事態に対応した教職員らによって適切に顧慮されたとは言いがたい。当事者たちによってすなわち管理職の基本姿勢としては、保護者同士の関係性には一切介入しないというのも一つの知見だったかもしれないが、それ以外に考え方はないのか、その姿勢を貫くとしても問題点を承知しているのか、こうしたことを複数の教員、とりわけ経験豊富な複数教員の視点によって吟味して、さらに妥当・有効な選択へと鍛え上げていくという視点が重要になる。

5 具体的場面③：お別れ会実施の是非

こうした対応がもっとも重要・有効になったと推測されるのが、「お別れ会」の実施である。もちろん、実施するにせよ、実施しないにせよ、何らかの考え方によって裏付けられるものであるが、裏付けられれば良いというものではない。後悔の念をもつ担任が同会を実施したいという気持ちになることもあろうし、周囲の同僚や管理職の側がそういう若手教員の意欲を励ましたいという気持ちになることもあろう。だが、一度、冷静になって、本当に実施する必要があるのか、実施しなかったとしても問題ないのではないか、単に自己欲求の実現の問題なのではないか、若手の意欲を励ますためには別の方法もあるのではないか、学校組織として真に適切な姿勢を表明して保護者らの信頼を得るものであるのか、等と、多角的な意見を交わらせることによって、法的な側面も含めながら、妥当性をきちんと吟味できていれば、あそこまで問題をこじらせることもなかったのではないか。

6 教職員間の“世論”を鍛える～多忙感と無力感に悩みつつも

たしかに、学校を経営するということは、常にその場、そのときに瞬間的な判断が求めら

れることも多く、ゆっくりと対応を吟味している余裕がないことも多い。また、校長や管理職、特定個人の決断力を活用したり示したりすることも必要なことがある。

しかしながら、そうした時間との闘いの中で、必ずしも最終的な決定に使わなかったとしても、異なる立場からの見解・意見をインプットし続けることは非常に重要であると思われる。異なる意見に接したとき、あるいはそういう意見を出したとき、決定に採用されなければ・決定を左右しなければ意味がない、という発想になりがちであるが、そうではない。決定はしないが積極的に働きかけるという形態のインプットがありうる。そのことによって、たとえ決定が変わらなかったとしても、同じ決定だったとしても、内容が充実したものになり、また対応策も充実することがある。直接的影響・直接的決定への規定力だけに意味を見いだすのではなく、こうした間接的影響の重要性、インプットし続けることの重要性に着目しながら、決定主体あるいは決定内容自体を鍛えるという視点にも立って、多角的な検討を実現していくことが求められる。

第9章 本事案から学ぶその他の教訓

本事案では、学校と当該児童の保護者との間の信頼関係が崩れてしまった。当該児童の保護者が学校（特に、学校長）に対して強い不信感が有するに至っている状況下であるにもかかわらず、当該校では、当該児童の保護者に対して、当該児童の低身長の可能性を指摘する文書を送付したり、学力アップコラボレーターが当該児童に会うなり「食べられている？」と聞いたりするという事象が起きている。これら事象によって、当該児童の保護者は、自身が、当該児童に対して虐待をしているという疑いがかけられているのではないかと疑心暗鬼になり、より一層学校に対する不信感を募らせることになった。

また、当該児童の保護者は、いじめをした児童が別室指導になったり転校をした事実から、当該児童がいじめた児童を学校から追い出したのではないかという風評が流れていると考え、当該校に対して、このような風評を打ち消す文書を公表して欲しいと述べるという動きをしている。

上記の低身長の可能性を指摘する文書の送付や学力アップコラボレーターの発言は、当該児童がいじめを受け学校に行きづらくなっているということを理解していれば、起こりえない事ではないかと考えられる。また、当該児童の保護者が風評被害を訴えているとき、学校としては、別室指導は学校の責任で行っていること、転校はいじめをした児童の保護者の判断であることをきちんと説明し、当該児童の保護者の責任ではないと言葉にしてしっかりと伝えるべきである。本事案では、当該校は、関係児童からの聴き取りから、当該児童がいじめを受けていたと言える事実を認識していたのであるから、その事実認識を中心に据えて、当該児童やその保護者に対するアプローチを検討するべきであった。

本事案からは、次のことが言える。学校は、保護者からの要望を、理不尽なクレームと受け止めてしまうことで、その後の対応を誤ってしまうということである。いじめ被害を訴え

ている子ども本人や関係児童からの事実確認をした上で、いじめと言える事実を積極的に認定し、いじめられた子ども本人の心情に寄りそう対応が求められるところ、理不尽なクレームと受け止めることで、それが疎かになってしまう。保護者からの理不尽なクレームと受け止めるのではなく、子どもためを思った必死の訴えであり、親である以上は当然の訴えであると受け止めるべきである。