

大阪市立小学校児童のいじめ申立に関する調査報告書

平成 28 年 5 月 10 日

児童等がその生命等に著しく重大な被害を受けた事案に関する第三者委員会
平成 27 年大人事人第 81 号に関する部会

目 次

第一部 調査経過、事実認定及び分析・評価

	ページ
第Ⅰ章 当部会の設置と構成	5
1. 第三者委員会の設置に至る経緯	5
2. 第三者委員会への諮問の内容	5
3. 当部会（平成 27 年大人事人第 81 号に関する部会）の設置と委員及び専門委員の構成	5
4. 本報告書の記載の仕方について	6
第Ⅱ章 当部会の基本方針と活動	6
1. 基本方針に対する協議	6
2. 基本方針	6
（1）調査の目的	
（2）調査の対象	
（3）調査の方法	
3. 当部会の活動経過	8
第Ⅲ章 調査の経過と概要	10
1. 調査の経過	10
2. 協力を得られた児童からの聴取の要点	11
3. その他の関係者からの聴取の要点	13
（1）教諭 5 名及び管理作業員からの聴取の要旨	
（2）当該小学校の教頭及び校長からの聴取の要旨	
（3）教育委員会からの聴取の要旨	
4. 調査の対象とした資料の概要	16
第Ⅳ章 いじめに関わる事実関係	16
1. 当部会が認定した事実	16
（1）はじめに	

(2) 認定した事実とその認定の理由	
(3) 評価	
(4) その他の「いじめ」について	
2. 事実判断の基になったいじめの定義と本事案の評価	20
第Ⅴ章 学校及び教育委員会における対応とその問題点	22
1. 背景としての学級状況	22
(1) はじめに	
(2) 学年進行と学級の変化	
(3) 6年生時の本児をめぐる学級の変化	
(4) 6年生時の学級全体の様子	
(5) 具体的な学級の変化と本児への攻撃	
(6) いじめ問題の捉え方と指導・支援－「着火点」「発火点」「炎上」	
2. 本児が不登校になるまでの対応とその問題点	26
(1) はじめに	
(2) 本児が不登校になるまでの経過	
(3) 学校の対応に対する評価－本児が不登校になるまで	
3. 本児が不登校になった後の当該小学校の対応とその問題点	29
(1) 本児が不登校になってからの経過	
(2) 当該小学校の対応に対する評価－本児が不登校になった後	
(3) 学習支援について	
4. 教育委員会の対応とその問題点	34
(1) 対応の経過	
(2) 問題の考察	
(3) チームとしての対応の必要性	
第Ⅵ章 本調査の結論	35
第二部 当部会の提言	
～いじめを防ぎ、児童にとって安心・安全の学校をつくるために～	
序章 児童の権利が守られ、いじめのない安心、安全な学校づくり	38

第1章 「いじめ問題」の変遷に学ぶー1980年代から現代まで	38
第2章 いじめ防止に関わる教育実践の課題	40
1. 異質共存、多文化共生ー異なる存在に対して敬意と尊重を	40
2. 未熟さを抱えて生きている児童間のトラブルへの指導・支援を	41
3. 「着火点」「発火点」「炎上」に着目する	41
4. いじめ問題への取り組みの基本ーチームで取り組む	42
5. 周辺の児童に依拠した取り組みをーチーム支援のパートナーとして	42
6. 具体的な問題事象に応じた教育実践の展開を	43
7. いじめ問題に関わる今後の実践課題	43
8. 学校を「安心・受容」「協同・成長」できる楽しい居場所に	44
第3章 いじめ問題をめぐる児童理解と支援、そして実効性を高めるために	46
1. 児童理解ー児童期の交友関係といじめへの対応	46
2. 児童支援とは何か	49
(1) 面談のありかた	
(2) いじめ予防としてのアンケート実施	
3. 実効性を高めるために	52
(1) 担任をバックアップする校内体制	
(2) 集団を育てる教育	
第4章 児童の人権擁護のために求められる教師と保護者のコミュニケーション	57
1. 児童の学習権保障	57
2. 教職員と保護者との間で生じやすい認識の隔たり	57
3. 「いじめ」という多義的な言葉だけにとらわれない教育実践の必要性	58
4. 「事実」を基にして認識の隔たりを狭めていく作業の必要性	59
5. 教師と保護者のコミュニケーションをどうつくるか	59
第5章 いじめ防止のために教育委員会として何を為すべきか	60
1. 大阪市いじめ対策基本方針について、さらなる周知徹底を図ること	60

2. 教職員の負担の軽減に努めること	61
3. 当該小学校を含む各学校に対して適切な指導を行い、周知徹底を図ること	61
(1) いじめかどうか断定できないケースであっても、その兆しがあれば管理職に報告して校内で共有し、組織的に対応すること	
(2) 被害児童が二次的被害を受けることがないように、十分な対策を行うこと	
(3) いじめ事案が発生した際の対応方法及び対応体制（特に不登校になった後の対応）について、事前に具体的な体制をととのえること	
4. 本事案を含むいじめ事案について、市内の小・中学校において情報を共有すること	63
終章 いじめのない社会をめざして	63
1. いじめという集団的現象を生じさせる集団の構造をどう改善するか	63
(1) 学習における仲間関係の改善を	
(2) 教科外諸活動での協力や相互理解をはぐくむ学校づくりを	
(3) 児童の成長を真ん中にすえながら保護者同士が育ちあう地域づくり	
2. 大人社会でのいじめをなくす	65
(1) 支配のひそかな進行（孤立化から無力化へ）	
(2) 暴力の表面化	
(3) 透明化（隷属状態が周りには見えない）	
付録	
1. 委員及び専門委員名簿	68
2. 当部会が調査対象とした主要資料	69

第一部 調査経過、事実認定及び分析・評価

第Ⅰ章 当部会の設置と構成

1. 第三者委員会の設置に至る経緯

本事案は、男子児童（平成 25 年当時、大阪市立小学校 6 年生として在籍、以下、本児とする。現在は、中学 3 年生の生徒として同市内公立中学校に通う。）に対するいじめの疑い及びこれを起因とする不登校の問題を対象としている。

この事案に関して、本児の保護者は、平成 26 年 3 月 12 日付の申入書（大阪市長職務代理者副市長・大阪市教育委員会委員長・当該小学校長連記の宛先）並びに同年 6 月 6 日付の大阪市長への申入書をもって、学校における対応を不服として市行政に働きかけ、これらを経て、「児童等がその生命等に著しく重大な被害を受けた事案に関する第三者委員会」が平成 27 年 6 月 16 日に発足した。

これに先立ち平成 27 年 6 月 15 日付の同保護者代理人による「要望書」では、以下の諸点について、調査対象事項とすることを求めている。

- ① いじめ（本児 6 年生時）の事実の有無
- ② 以下の点についての対応が、適切な時期に、適切な内容でなされたか。
 - 当該小学校の対応、教育委員会の対応
 - 不登校時・中学校入学後の学習支援
 - 中学校進学時の対応
 - 第三者委員会設置までの対応

2. 第三者委員会への諮問の内容

大阪市長による当部会への「諮問」（平成 27 年 6 月 16 日付）は、上記の平成 26 年 3 月 12 日付及び同年 6 月 6 日付の 2 件の「申入書」に係る事案について、

- （1）本件事案に係る事実関係の調査
- （2）本件事案に係る学校及び教育委員会の対応の適否
- （3）調査結果に基づく必要な措置

を調査審議の範囲として、意見をとりまとめて答申することを求めている。

3. 当部会（平成 27 年大人事人第 81 号に関する部会）の設置と委員及び専門委員の構成

わたしたち委員は、児童等がその生命等に著しく重大な被害を受けた事案に関する第三者委員会規則（平成 27 年大阪市規則第 177 号。以下、大阪市規則とする。）に基づいて、平成 27 年 11 月 24 日をもって、「児童等がその生命等に著しく重大な被害を受けた事案に関する第三者委員会」の「平成 27 年大人事人第 81 号に関する部会」として活動することとなった。よって、以下では「部会」と呼称し、当報告も部会名による文書とする。

その委員の名簿は、本報告書の末尾に掲載のとおりである。

また、当部会の調査を多面的にかつ迅速に行うために、大阪市規則第 5 条に基づき 6 名の専門委員を委嘱した。その名簿も末尾に掲載している。

4. 本報告書の記載の仕方について

本事案の対象となる児童たちは、当部会の調査の時点ではそれぞれ中学生として生活している。本事案が小学校 6 年生時の生活において発生した経緯から、関係する児童はすべて「児童」と呼称する。被害児童本人は前述のとおり「本児」とする。また、その現場となった大阪市内の公立小学校は特に断らない限り「当該小学校」とする。さらに、その学校に勤務する教員については、校長・教頭または管理職、担任、養護教諭等の職名で呼称する。

第Ⅱ章 当部会の基本方針と活動

1. 基本方針に対する協議

第 2 回委員会（平成 27 年 7 月 8 日）において、上述の経過並びに諮問内容を踏まえて、当部会としての調査目的及びその方針と方法について審議し、部会長がまとめた原案「調査の目的・対象者・方法等」を修正の上、合意して今後の指針とした。

2. 基本方針

（1）調査の目的

当部会は、「いじめ防止対策推進法に基づくものではなく、市長が独自の調査を行う必要があると判断したため、開催するもの」とされている（第 1 回委員会資料 3）。

よって、当部会が調査対象とするいじめ事案について、その発覚後の対応・介入・

予防等について何が問われ、いじめ被害の当事者の苦痛を早期に解決するうえでどのような問題（課題）があったのかを明らかにすることは、安全で安心できる公教育の推進に資するとともに、教育を受ける権利主体の児童及び保護者・住民の関心にも資するものである。

（２）調査の対象

当部会の調査にあたっては、本事案におけるいじめの事実関係を具体的に調査し、その進行過程において当該小学校及び大阪市教育委員会（以下、教育委員会とする。）の対応（本児に関わる事態の進行途上のみならず、事後的対応、保護者の申入れ等に対する対応を含む。）、さらに本児が不登校になった時の学習支援の事実関係を併せて調査して、いじめ事案の加害・被害関係とその介入・予防の対応、事後対応という意味での本件構図を立体的・構造的に把握する。

以上の調査に際して、必要に応じて、調査のために当部会が承認し大阪市が委嘱する専門委員の協力を得る（大阪市規則第 5 条）。

本事案の調査によって得た、または確認できた事実関係並びに上記の案件を総合的に考察して、大阪市規則第 11 条にうたうように調査結果に基づく「是正のために必要な措置、再発防止のために必要な措置その他の措置に関する」意見具申、すなわち諮問への答申をまとめる。

（３）調査の方法

以上の調査方針に基づいて、主要な調査の目的・対象・方法の今後の進め方としては、あくまで調査を計画的に円滑に進めることを基本として、個々には当部会で協議し合意に基づいて進めていく。

聴取に際して、対象者が、弁護士などの付添人を同席させることを求めた場合には、規則及び運営要綱に基づき委員会で協議したうえで、基本的には同席を認める方向で対応する。

この指針のもとに、下記の方々からの聴取を行い、これと併せて教育委員会が提供した本事案関連資料の資料精査を基にして、当部会討議を踏まえて本報告をまとめるものである。

調査の要となる聴取を依頼した対象者は、以下のとおりである。

- ① 本児及び保護者。
- ② 当該小学校における当時の学級担任等関係教諭・職員並びに校長・教頭。
- ③ 本児と 6 年生時に同クラスであった児童全てに調査協力依頼を行った結果、協力が可能と回答のあった児童（現在中学生）。

なお、本児を除く 31 名に依頼状を送った結果、協力する旨の回答があったのが 5 名であった。委員と専門委員でチームを組んで担当し、5 名の児童全員から聴取を行った。別の機会に 1 名から協力の回答があり、この児童についても聴取を行った。

④ 教育委員会関係者

教育委員会において、本事案の発生の時期に指導主事であった 2 名を中心に計 4 名から聴取を行った。

3. 当部会の活動経過

当部会が本事案に係る調査のために行った協議及び聴取の活動経過は以下の表のとおりである。

	日 時	場 所	内 容
第 1 回	平成 27 年 6 月 16 日（火） 13:30～15:15	大阪市役所	委員長・委員長代理の互選、運営要綱案等の協議を行った。
第 2 回	7 月 8 日（水） 9:00～11:00	大阪市役所	運営要綱案並びに調査の基本方針案を協議し、修正加筆のうえ決定した。
第 3 回	8 月 3 日（月） 16:30～18:45	大阪市役所	本児の保護者から聴取を行った。
第 4 回	8 月 20 日（木） 15:00～17:50	大阪市役所	本児が 6 年生当時、当該小学校に在職していた教諭・職員から聴取を行った。
第 5 回	9 月 17 日（木） 16:00～18:30	当該小学校	現地の視察を行い、校長・教頭、当時の学級担任から聴取を行った。
第 6 回	9 月 21 日（月） 13:30～16:00	ヴィアール 大阪	本児からの聴取と今後の調査に関する意見交換を行った。
第 7 回	10 月 7 日（水） 10:00～11:45	大阪市役所	教育委員会（当時の指導部初等教育担当等 3 名）の聴取を行った。
第 8 回	10 月 13 日（火） 15:00～17:00	大阪市役所	これまでの調査の中間的まとめとして、委員・専門委員で意見交換を行った。
第 9 回 今回をもって 第三者委員会 の第 81 号部会	11 月 24 日（火） 10:00～12:00	大阪市役所	本児と同クラスであった児童の聴取結果を担当チームから報告し、本事案の構図や事実関係に関する意見交換等を行った。

となる			
第 10 回	12 月 15 日 (火) 14:00～16:00	大阪市役所	教育委員会 (当時の指導部生活指導担当) の聴取を行った。 本事案の「いじめの実態」について報告素案をもとに協議を行った。
第 11 回	12 月 22 日 (火) 14:00～16:00	大阪市役所	いじめの実態に対する当該小学校の対応を中心に協議を行った。
第 12 回	平成 28 年 1 月 12 日 (火) 14:00～16:00	大阪市役所	いじめに係る認定事実の考察を中心に調査内容を協議し、併せて「提言」内容の検討も行った。
第 13 回	1 月 27 日 (水) 15:00～17:00	大阪市役所	報告書案について分析視点や判断に関わる論点・叙述を中心に検討を行った。
第 14 回	2 月 9 日 (火) 13:00～15:00	大阪市役所	本事案の事実認定の叙述や調査資料開示の内容などを中心に検討を行った。
第 15 回	2 月 23 日 (火) 13:00～15:00	大阪市役所	報告書案の叙述を第一部、第二部ともに精査し、保護者提供資料の扱い等について協議を行った。
第 16 回	3 月 1 日 (火) 15:30～17:40	大阪市役所	代理人弁護士より提出された音声データの調査の進め方を協議し、報告書案第一部の記述について詳細な吟味を行った。
第 17 回	3 月 15 日 (火) 13:10～16:15	大阪市役所	上記音声データの内容確認の後、報告書案第一部の「事件」等の記載について協議を行った。
第 18 回	3 月 29 日 (火) 10:00～12:15	大阪市役所	協力児童・保護者からの追加聴取の取り扱いについて協議を行うとともに、報告書案第一部に関して詳細な吟味を行った。
第 19 回	4 月 5 日 (火) 16:00～17:45	大阪市役所	児童 1 名からの聴取を行うとともに、報告書案第一部の記述についての精査を行った。
第 20 回	4 月 11 日 (月) 17:00～19:00	大阪市役所	報告書案の記述について、詳細な吟味を行った。
第 21 回	4 月 25 日 (月) 13:00～15:00	大阪市役所	報告書案全体について確認し、報告書を確定した。

※ 上記会議以外に、本児以外の児童等に対する聴き取りを実施した。

第Ⅲ章 調査の経過と概要

1. 調査の経過

前述した調査方針のもとに関係者からの聴取を順次行った。その経過は前章の「活動経過」のとおりであるが、調査について改めて簡潔に述べておきたい。

第3回（8月3日（月）16:30～18:45、大阪市役所）において、本児の保護者3名からの聴取を行った。代理人弁護士も同席した。保護者による申入書に沿いながら経過について詳しく説明を受けた。また、第16回以降、調査内容に関わりのある関係者と保護者とのやりとりを記録した音声データ及び書面の提供を受けた。

第4回（8月20日（木）15:00～17:50、大阪市役所）では、本児が在籍した当該小学校の関係者である当時の教諭・職員計5名から聴取を行った。

第5回（9月17日（木）16:00～18:30、当該小学校）では、当該小学校現地に出向いて校内の各事件の現場を視認し、校長等から説明を受けた。その後、校内別室において校長、教頭、当時の学級担任（以下、担任とする。）から聴取を行った。

第6回（9月21日（月）13:30～16:00、ヴィアール大阪）では、本児から聴取を行った。保護者、代理人弁護士も同席したが、一定時間、本児だけから、事実関係の認定に係わる聴取を行った。

第7回（10月7日（水）10:00～11:45、大阪市役所）では、教育委員会の関係者で、当時の指導主事及び現在の指導部初等教育担当2名から聴取を行った。

第9回（11月24日（火）10:00～12:00、大阪市役所）では、本児と当時同クラスであった児童のうち協力が可能との回答があった児童5名からの聴取を行った各調査チームから、調査内容を報告し、本事案の構図や事実関係に関する意見交換等を行った。

第10回（12月15日（火）14:00～16:00、大阪市役所）において、教育委員会の関係者で、当時の指導部生活指導担当の指導主事から聴取を行った。

第19回（4月5日（火）16:00～17:45、大阪市役所）において、児童1名から聴取を行った。保護者も同席した。

2. 協力を得られた児童からの聴取の要点

（1）当部会は、本児からの聴取の他に、本児が在籍した当時のクラス全員に調査協力の依頼を書状で行い、協力してよいと回答のあった6名の児童から聴取を行った。聴取に際しては、以下の点に留意した。

- ① 本児に対するいじめを認知しているかどうか。
- ② 学校生活における本児とクラスの児童との関係についての認識はどのようなものであったか。
- ③ 入学以来単級のままである当該クラスの実態。特に5、6年生時の様子はどうかであったか。
- ④ 6年生時の担任の指導のあり方、児童への関わり方についての認識はどのようなものであったか。
- ⑤ その他、担当チームが必要とした視点。

（2）協力児童の聴取から得られた情報を、個人情報プライバシーに配慮したうえでまとめると、概略次のとおりである。

① クラスの雰囲気

クラスの雰囲気は、「ケンカが多く、授業中の立ち歩き、漫画、教室から出て行くなど」の実態があり、児童によっては、3年生から5年生までの頃よりは「荒れていた」と話していた。また、ある児童は、「学校（が）楽しかったとは思わない」と話している。

その話に出てくる「ケンカ」については、本児とある男子児童とのケンカが知られていたようで、本児も誰かを「ちょくる」（注：「おちょくる」の略。からかう、馬鹿にすること）ような関わり方をしてトラブルになっていたこともあった。

② プール事件

9月に起きた「プール事件」については、「じゃれあっているようだった」との話もあったが、聴取した児童からは「よく知らない」あるいは「よく覚えていない」とのことであった。

（本児と相手の児童を含む限られた者の間での出来事であったと推察され、この件に関して当部会は、当該小学校に出向き、プールの現場、児童たちの動きなどを校長からこの件の経緯の聴取をしながら、確認したことをもとに判断するこ

とした。)

③ 服が隠された事件

10月末頃に起きた標準服のズボンが隠された事件については、聴き取った児童らはいずれも「覚えていない」と答えた（後述するように当該クラスにおいて、物がなくなるということは、時折起こっていたようであり、児童らの印象には残っていなかったと推察される）。

④ 理科室等殴打事件

11月に起きた「理科室等での殴打事件」（以下、「殴打事件」とする。）については、休憩時間にその男子児童らが6名でハンドベースボール（手打ち野球の遊び）の帰りにボールを投げ合いながら教室に帰っていた時、本児が割って入った。これに腹を立てた男子児童は、本児に対し「デブ」と言った。これに対し、本児はその男子児童に対して「チビ」と言い返してきた。言い合いになり、その男子児童は、本児の顔面を拳で殴った。本児は殴り返してはこず、その男子児童から逃げた。男子児童は、本児を追いかけてエレベーターホールのところで追いつき、本児の腹部を殴ったり蹴ったりした。それを目撃した管理作業員が男子児童を制止した。

休憩時間後は理科室での授業であったため本児が理科室内の席に座っていると、遅れて入ってきた男子児童は、本児に向かって筆箱を投げつけ、本児の近くに行くなりその顔面を「グーで殴った」。

⑤ 写真が傷つけられた事件

修学旅行の写真に×印の傷をつけられた件では、協力児童の全員が本児と女子児童の顔の部分に傷がつけられていたことは覚えていたが、誰がやったかはわからないままであった。

ただ、聴き取った中のある児童は「画鋲が一枚だけ人の顔に刺してあった」と話しており、同じ事象なのか別なのか曖昧であるが、旅行の思い出の写真の顔に作為的に傷を付ける行為があった事実は聴取でも確認された。

⑥ 本児が不登校になったこと

クラスには「なぜ？」という雰囲気があったが、「いじめが原因」とは思っていなかったという児童もいれば、別の児童からは「最初は風邪かなと思ったが、クラスでも話題になった。自分たちがちょっかいをかけていじめていたので来なくなったと思った。やりすぎたなという話はなかった。」と、自分達の行為と不登校との関係性をはっきりと認める話もあった。

また、本児が不登校となっている時期に、聴取をした男子児童らを含む4名で本児の家に「ちょっかいをかけに」行き、「誰かが石を投げた」という話もあった。

3. その他の関係者からの聴取の要点

当部会は、対象事実の調査のために、関係者として本事案発生時の（１）担任を含む教諭５名及び管理作業員、（２）当該小学校の教頭及び校長、（３）教育委員会の初等教育担当の指導主事、生活指導グループの総括指導主事を含む４名から、本事案に関して目撃した状況、クラスの状況、本児の状況と他児童との関係、本事案に対する当該小学校・教育委員会の対応等について聴取を行った。

（１）教諭５名及び管理作業員からの聴取の要旨

① ９月のプール事件について

プールでの授業は５年生・６年生合同で行われており、最後の５分ほどの自由時間中に、見回っている教諭が、児童Ａと本児が、何か言いながら手を出し合うような、揉めるような感じを見たことから、２人にプールから上がるように指導した。

その後、プールサイドを見て回っているうち、また２人がプールサイドで揉めていたため、２人に離れるよう指導した。この際、児童Ａの左鎖骨下あたりにひっかき傷が認められたので、２人で保健室へ行くよう指導した。その後担任が来たため、その状況を伝え、本人らから事情を聴いてもらうよう伝えた。同教諭は教頭には口頭での報告を行った。

保健室では、養護教諭が２人から事情を聴いたところ、本児が児童Ａをひっかいたと両名から確認でき、本児には爪を確認して切るよう指導し、児童Ａには絆創膏を貼った。また、児童Ａが本児を蹴ったことも両名から確認できたが、詳細は本児に確認したものの特に申告がなく、水着のままであったこともあり、事実関係については担任と話をするよう指導した。聴取の内容は養護日誌には記載し、担任に報告した。

担任は、両名から事情を聴いたところ、概ね、児童Ａがちょっかいを出して揉み合いとなり、児童Ａがひっかかれたということだった。この時点では、事実関係を他の児童からは聴取しておらず、いじめとの認識は持っていなかった。

② １０月末の服が隠された事件について

担任は、ズボンが無くなったことについては、比較的すぐに見つかったこともあり、特別な意識をしていなかったが、こうしたことが続くようであれば、いじめではないかという感覚は持っていた。

③ １１月の殴打事件

２０分休みの終わりに、児童Ｂが本児を複数回蹴っている状況を、児童Ｃに

声をかけられた管理作業員が目撃している。本児は反撃をしていなかったが、児童Bは興奮している状態であったため、同作業員が後ろから羽交締めにして興奮しているのが収まるまで待ち、落ち着くのを待って授業に行かせた。そのことは、教頭に口頭で報告をした。

直後の理科の授業で、理科室に児童Bが少し遅れて入ってきて、本児のところにすつと行くといきなり殴った。担当教諭がすぐに行き、児童Bの右横からこれを制止するとともに、近くの児童に担任を呼ぶように求め、2人を担任に引き渡した。その後、2人は授業時間内には理科室に戻ってきており、本児が泣いていたり、はやし立てられたりしていたとの記憶はなかった。この際の状況は教頭に口頭で報告をしているが、職員全員で共有するようなことはなかった。

担任は、両名から事情を聴いているが、児童Bが本児を蹴るに至った経緯や、その後の暴行の経緯等、聴取した事情はほぼ同じであった。保護者にも連絡をし、児童Bは本児に謝罪に行っている。担任は、本件も偶発的な事件との認識であり、管理職にも暴力事件として報告したが、この件が職員全体に報告されたのは、本児の写真が傷つけられた事件の後のことであった。

- ④ 本児を含む学年は、3、4年生時には暴力事件や、問題行動が起こることが多く、教諭に暴行が向けられることもあった。5年生時にも喧嘩や暴力はあったが、上下の関係や、特定の児童に向けられているわけでもなかったため、教諭らはいじめがあるとの認識は持っていなかった。6年生になる前に、本児の保護者から、地域のサッカークラブで本児が避けられているとの話があったことがあり、児童Dと本児と当時の担任との間で話し合いがなされ、児童Dが謝罪し、両方の保護者にも連絡したということがあった。全体としては、進級するに伴って暴力行為は減少傾向であり、6年生の1学期も特に大きな暴力事件はなかったと認識されていた。

本児は、以前から問題行動を起こす児童に対しても対抗できていた児童で、勉強もでき、授業での発言も多く積極的であったことから、本児が不登校となる前の段階で、教諭の間で本児がいじめられているという認識は持たれておらず、進級時の申し送りでもそうした引継ぎは行われていなかった。ただし、本児は相手を怒らせるような言い方をすることがあり、その点では気にかけるところはあった。

6年生の9月には運動会、10月には修学旅行という大きなイベントがあったが、この際にも特にクラス全体に変わった様子は認識されておらず、教諭の間で本児が「はみご」にされていたり、いじめられているという認識を持っている者はいなかったが、このころから、クラス全体として落ち着きがなくなっている、態度が悪くなっていると感じていた教諭は複数認められた。

(2) 当該小学校の教頭及び校長からの聴取の要旨

- ① いじめに関する教職員の研修は、年に 2、3 回行われ、学校内では年 1、2 回行われていた。当該小学校は学期に 1 度いじめのアンケートを行っていた。いじめの疑いがある案件では、まず関係児童から事実聴取をし、事実関係を把握したうえで指導するよう求めている。けがをした場合などでは何人かの教員や管理職も入って聴取をすることもあった。学校全体としては、月に 1 回生活指導連絡会を設けており、そこで共有されていた。暴力については、何かあったらすぐに職員室に校内電話で連絡を入れる、教頭もすぐ行って対応する、ということは決まっていた。
- ② 9 月のプール事件では、養護日誌にも記載があつて、認識していたが、その時には特に対応を行っていない。10 月末に服が隠された事件は、その時には把握しておらず、11 月の殴打事件の後に認識した。本児の写真が傷つけられた事件の後、本児の保護者からの申し出も受けて、学校としてはどういう事実関係であったのかを擦り合わせて判断を行うことを考えており、関係職員と関係児童からの聴取も行われた。しかし、本児が不登校となった後、家庭訪問でも一度も本児に会わせてもらえず、関係する児童の双方から事情を聴いていくことができなかった。卒業式等の連絡も代理人弁護士を通じての郵送となり、学校側の連絡に対しては、本児は「行きたくない」と言っているとの回答があつた。

(3) 教育委員会からの聴取の要旨

- ① 教育委員会の初等教育担当においては、区を担当する指導主事を定め、指導主事 2 名程度と主任指導主事でチームを作り、対応を行っている。本事案の当時の指導主事の場合で、30～40 校程度が担当で、1 年間にいじめの訴えは 10～20 件くらいあつた。また、いじめに関しては、生活指導グループという担当があり、その指導主事とも相談をしながら対応をする。臨床心理士や弁護士等、専門家チームの派遣という制度もある。
- ② 本事案については、11 月初旬に保護者からの訴えを聴き、指導主事が学校に行き、事実関係をきちんと確認することや、児童の状態を確認するため家庭訪問等も行うよう、継続的に指導した。

保護者から、本児が学校で計画されていたミュージカルの鑑賞（11 月下旬）に行く希望があるとのことであつたため、指導主事も現場に行つて児童を守ることなども伝えていたが、実現しなかった。その後は本児の保護者が、次第に当該小学校等からの働きかけに対しても、会うことに消極的となり、代理人弁護士を通じて話をして欲しいとの要望があつたため、教育委員会も当該小学校も、本児と

直接話をするができなくなり、改善の方策や対応に苦慮していた。

- ③ 進学する中学校に対しては、本事案の経過や人間関係について引継ぎを行っている。

4. 調査の対象とした資料の概要

本事案の調査にあたっては、教育委員会から提出を受けた資料（傷つけられた写真、本児の属するクラスで実施されたアンケートの結果、保護者ないし代理人弁護士と当該小学校との間でやりとりされた各文書、養護日誌、生活指導連絡会記録、その他本事案に関連する当該小学校や教育委員会で保管されあるいは作成した文書等）、本児の保護者から提出を受けた資料（本事案に関わる大量の会話録音等）、聴取を補助する目的で提出を受けた経過メモ等、本事案に関連する各資料を検討した。

また、教育委員会発出によるいじめに関連する基本方針や指針、いじめの捉え方に関する文献、いじめ事案に関する報告書（長崎県長崎市、滋賀県大津市、東京都足立区の第三者委員会報告書等）等も適宜参考とした。

第IV章 いじめに関わる事実関係

1. 当部会が認定した事実

（1）はじめに

本児の主張するいじめの事実は、平成 26 年 3 月 12 日付保護者の代理人弁護士らの申入書に記載のとおりであるが、その期間は小学校 6 年生の 1 年間と長期間であり、いじめとされる事実も多数回で態様も様々である。

しかし、必ずしも多くの児童の協力が得られなかったことや、既にかかなりの日時が経過しており、事実を逐一正確に確認していくことは非常に困難なことから、結果としては、認定の対象となる事実については限定せざるを得なかった。

そのため、主として当該小学校で、平成 25 年 9 月 4 日のプールでの出来事以降に生じたいくつかの重大かつ特徴的な事件を中心に調査を行った。

その結果、以下の事実を認定したが、本児に対するいじめはそれ以外にないと結論づけるものではなく、むしろ、それ以外にも、例えばそろばん塾で殴打されたり、物を取られたりするなど、いじめがあったと窺わせるような状況にあったものと考えられる。

(2) 認定した事実とその認定の理由

① プール事件

平成 25 年 9 月 4 日 2 時限目の水泳授業の時間に、児童 A が他の児童に覆いかぶさるなどしたため、本児が児童 A に「やめたれや」と注意したところ、児童 A は「なんやねん」と言い返した。その後自由遊泳の時間になると、児童 A は本児を押すなどしたため、児童 A と本児はプール内で揉み合いになった。児童 A は、この際本児が落としたゴーグルを拾い、自分はプールサイドに上がり、止水栓付近に隠した。本児がそれを取りに行こうとしたところ、児童 A はプールから上げまいとして本児を両手で押したり蹴ったりした。

《認定の理由》

一部始終を目撃した者はおらず、児童 A 自身の詳細な供述も得られなかった。

しかし、プールサイドにいた教諭は、2 人がただならぬ顔をして、つかみ合いをしているのを目撃し、このままではいけないと 2 人にすぐプールから出るように指示したと述べている。

本児はプールサイドに上がろうとした時に頭を蹴られたと述べており、その旨当日に養護教諭や担任にも訴えている。また、当日と翌日に本児から話を聴いた保護者も同様の内容を担任に訴えている。

一方、当該小学校作成の報告書では、児童 A 他 1 名の児童は、児童 A が足で肩を押そうとしたとき、本児の左頬にあたったと述べているとされており、蹴ったとはされていない。

しかし、保健室利用一覧表の記載によれば、児童 A は本児に「ちょっかいをかけてたら引っかけた。」「蹴り返した。」と記載されている。また、養護教諭は、当日児童 A 本人が同教諭に本児を蹴ったと話したと供述している。

従って、少なくとも児童 A が本児がプールから出るのを妨害しようと本児を蹴ったことは明らかと思われる。

② 服が隠された事件

平成 25 年 10 月下旬、本児の標準服のズボンが見あたらなくなった。そのため、担任が男子児童たちに自分の体操服袋の中を確認させたが、発見されなかった。その後、教室の後ろの棚から発見された。

《認定の理由》

当該小学校作成の報告書にも、その旨記載されており、本児と教諭らの供述も一致している。

③ 殴打事件

平成 25 年 11 月 1 日 2 時限終了後の休み時間の終了間際に、児童 B と他の男子児童がボールをやりとりしていたところ本児がボールを受け取ったことに端を

発して児童Bと本児が言い合いになり、校舎1階エレベーターホール前において、児童Bが本児に対し、殴る蹴るの暴行を加え、管理作業員に制止されても止めず、羽交締めにされて、ようやく暴力を一旦止めたが、理科室に行ってから、先に入室して座席に座っていた本児に対し、力いっぱいその頭部を殴打した。本児はこぶができ、その晩には発熱、嘔吐、頭痛が生じ、3日（日曜日）の朝、病院で治療を受けた。

《認定の理由》

児童B自身が前記の行為を大筋で認めており、目撃した教職員の供述もそれに一致している。保健室利用一覧表にも「児童B（実名記入）に殴られる」、「打撲（頭部）」との記載がある。

④ 写真が傷つけられた事件

平成25年11月6日、教室に貼られていた修学旅行の集合写真のうち、本児の写真に傷がつけられていることが判明した。

《認定の理由》

当該小学校作成の報告書にも記載されており、その直後になされたアンケート調査の回答にも、その事実についての児童らの感想が記載されている。

（3）評価

① プール事件

児童Aが本児のゴーグルをプールの外にあったシャワー近くの止水栓付近に隠し、それを取りに行こうとする本児を足で蹴ってまで妨害するのは単なるふざけというよりは嫌がらせと解する方が自然である。

同日、担任は、保護者に対し「ケンカがどんどんエスカレートしていくような」状況と説明しており、現場に居合わせた教諭はただならぬ状況と判断していたのであるから、ふざけの範囲に止まっていたとは考え難い。

聴取に応じた児童の中には、6年生の9、10月頃、数人の男子児童の中で「あいつをはみろう（仲間はずれにしよう）ぜ」と話をし、本児を皆で無視したと明確に述べている者がいた。

さらに、その後、本児のズボンが隠されたり、写真に傷をつけられたり、格別な理由もなく、ひどい暴力を受けた事実を併せ考慮すると、本件はいじめの可能性が非常に高いと言わざるを得ない。

② 服が隠された事件

当日は本児のズボンだけが見つからなくなっていた。本児が、自作自演でそのような訴えをしたとは、同人の性格や当時の状況、当時の同人の行動からは考え難い。

当該クラスでは、似たような事案が他にも発生していたと、児童がアンケートで答えており、児童らもこの件をいじめと捉えてアンケートで回答していること、本件当日、被害者は本児だけであったこと、これらを総合して考えると、本件は本児を標的にしてなされたいじめの可能性が高い。

また、この時期から、本児が保護者に対して「はみごにされてる」風潮があると述べており、殴打事件後に保護者が担任に対してもそのことを相談していたことから、すでにこの時期には、数人の男子児童の中で本児を仲間はずれにする雰囲気醸成されていたものと思われる。

③ 殴打事件

本件の暴力は格別な理由もなく、非常に激しい暴力を執拗に振るったものである。一方、本児の方は格別の反撃をなしていない。

本件の暴力行為は、②に記載した雰囲気の下で、児童Bが本児に暴力を振るっても、他の児童から激しい非難は受けない事を予測し、本児だからそのような暴力を振るっても良いとの判断の下になされたものと考えられる。

典型的な暴力によるいじめである。

④ 写真が傷つけられた事件

11月6日に、当該クラス全員の閲覧に供する目的で廊下に掲示されていた修学旅行の写真のうち、本児の写真と女子児童の写真が傷つけられていることが判明した。集合写真及び友人数人と本児が写っている写真の2枚の写真の中で、本児の顔部分に×印の傷がつけられていた。このような行為は本児に強い心理的な苦痛を与える目的でなされたものであり、児童らへのアンケートにおいても、本件をいじめ行為であると認識して回答していること、既に、比較的短期間にいじめ行為、いじめの可能性が高い行為が続けてなされたことを併せ考えると、本件は、明らかないじめであるといえる。

(4) その他の「いじめ」について

前記の「いじめ」以外のいじめ行為の有無については、十分な証拠がなく、認定には至らなかったが、他にいじめ行為がなかったとすることはできない。

以下の状況からすれば、本児に対するいじめはかなり根深いものであったと考えられ、本児は11月8日から学校に登校していないが、その後も事態はほとんど改善されていなかったと考えられる。

① 当該小学校は児童Aやその保護者に対し、謝罪を促していたようであるが、結果的には謝罪は行われておらず、児童Bは謝罪を行ったものの、各児童らの反省は不十分で、その行動は基本的に変化していない。

② 当該小学校作成の日課表の反省事項によると、平成26年1月以降も、児童A、

児童B、その他の児童の教室内での暴力行為や授業妨害は度々発生している。

- ③ 聴取した児童の中には、本児が不登校になった直後、数名の男子児童が本児にちょっかいをかけに行き、家に石を投げたと述べる者がいた。同供述は明確で、かつ、疑うべき状況は存在しない。

平成25年12月5日に本児の代理人弁護士より、前日、本児が公園で友人と遊んでいた際、児童Aが友人とともに近づいてきて、児童Aが大声で「学校を休んでいる人間が公園で遊んでいるぞ。何で遊んでんねん。」と因縁をつけ挑発したとの文書が当該小学校と教育委員会に発信された。

当該小学校作成の報告書によれば、この日、本児が友人と公園にいるのを目撃したとあり、後日、児童Aの両親が、児童Aの「公園での悪口本人認めた。謝る気はある」とされている。

また、男子児童の中には、本児の自宅に爆弾をしかけたなどとクラスでふざけていた者もあった。

従って、児童らによる嫌がらせ行為はこの当時も続いていた可能性が高い。

これらの児童らの行為は当然いじめ行為と評価できる。

- ④ クラス全体への指導も一応なされたようだが、聴取した児童の供述を総合すると、本児の気持ちをクラスの児童全体が十分理解するまでには至らなかった。

2. 事実判断の基になったいじめの定義と本事案の評価

一般的に、ある事案が“いじめか、いじめではないか”の評価・判断については、いじめ防止対策推進法が施行されている現状においては、その第二条にうたう「いじめ」の定義を中心に据えて判断することが妥当である。

その定義は以下のとおりである。

第二条 この法律において「いじめ」とは、児童等に対して、当該児童等が在籍する学校に在籍している等当該児童等と一定の人的関係にある他の児童等が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものを含む。）であって、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。

2 この法律において「学校」とは、学校教育法（昭和二十二年法律第二十六号）第一条に規定する小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校（幼稚部を除く。）をいう。

3 この法律において「児童等」とは、学校に在籍する児童又は児童をいう。

4 この法律において「保護者」とは、親権を行う者（親権を行う者のないときは、

未成年後見人)をいう。

(いじめ防止対策推進法(平成25年法律第71号)より抜粋)

文部科学省は、「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」において「いじめ」を定義してきたが、平成18年度以降は、次のように定義した。

本調査において個々の行為が「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って行うものとする。

「いじめ」とは、「当該児童生徒が、一定の人間関係のある者から、心理的、物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの」とする。

なお、起こった場所は学校の内外を問わない。

上記のいじめ防止対策推進法の施行に伴い、平成25年度からは以下のように定義されている。

「いじめ」とは、「児童に対して、当該児童が在籍する学校に在籍している等当該児童と一定の人間関係にある他の児童が行う心理的又は物理的影響を与える行為(インターネットを通じて行われるも含む。)であって、当該行為の対象となった児童が心身の苦痛を感じているもの」とする。なお、起こった場所は学校の内外を問わない。

「いじめ」の中には、犯罪行為として取り扱われるべきと認められ、早期に警察に相談することが重要なものや、児童の生命、身体又は財産に重大な被害が生じるような、直ちに警察に通報することが必要なものが含まれる。これらについては、教育的な配慮や被害者の意向への配慮のうえで、早期に警察に相談・通報の上、警察と連携した対応を取ることが必要である。

以上の「いじめ」定義は、「いじめられた児童の立場に立って行う」とする点に特徴がある。しかも、文部科学省の定義は、被害者の「精神的な苦痛」が「心身の苦痛」へと、より広く受け止める定義に変わっている。

当部会も、「いじめられた児童の立場に立って」いじめを認定することの重要性は十分に確認した。そのうえで、一方では、「いじめ」の加害側の行為にも目を向けるべきであると考え。なぜなら、「心身の苦痛」は加害側の行為によって引き起こされたものであるからである。

このような視点から「いじめ」を定義したのが、森田洋司氏である。その定義は以下のようになっている。

「いじめとは、同一集団内の相互作用過程において優位に立つ一方が、意識的に、あるいは集合的に他方に対して精神的・身体的苦痛をあたえることである」

（森田洋司『いじめとは何か 教室の問題、社会の問題』中公新書、2010 年、95 頁。なお、この定義自体は 1980 年代半ばのものであるが、森田氏自身がその後定義の変更はしていないので、これを引用した。）

当部会が森田氏の定義に着目するのは、加害側の行為責任を明確にしていること、パワーバランスの不均衡によるいじめの発生を明確にしていることの二点による。

本節の小括をすると、当部会は、いじめ防止対策推進法及び文部科学省の「いじめ」定義を基本としつつも、森田氏の定義を重ねる視点から、本事案のいじめの認定にあたった。その結果、前節で述べたとおりの認定に至った。

第Ⅴ章 学校及び教育委員会における対応とその問題点

1. 背景としての学級状況

（１）はじめに

当該小学校は 1 学年 1 学級の単級校で、当時の教職員は校長、教頭、担任の他 23 名の教職員、当該学年児童は 32 名であった。以下、資料精査や学級の児童への聴き取りから得られた事柄を述べる。

（２）学年進行と学級の変化

本児を含む児童集団は、6 年間単級の学年において、共同で教科学習や教科外の活動に取り組んできていた。3～4 年生では、本児や周辺の児童も含めて、お互いの未熟さに起因するような「暴力」「暴言」といった直接的なトラブルが、むしろ頻発していた状況があった。「暴力」「暴言」はもちろん問題行動であるが、「学童期・ギャングエイジ」と言われるようなこの時期の発達段階にみられる特徴の一つでもある。この状況に対しては、教職員は「けんか」と認識して指導してきた経過があった。

5、6 年生は、「前思春期・思春期の入口」と言われるような時期であり、その後を受ける教職員による指導を回避するために、「暴力」「暴言」といった直接的な行為に対しては、むしろ抑制的になっていったことが、児童や教職員からの聴き取りからも明らかになっている。5 年生では、4 年生までに比して落ち着きを取り戻し

ていたといった教職員の評価もあった。しかし、6年生になると、再び学級は落ち着きを失っていった。

(3) 6年生時の本児をめぐる学級の変化

5年生では安定してきたかのように見られた学級も、6年生になると男子グループによって、徐々に本児をターゲットにして、「ちょっかいを出す」「仲間はずれ」にしようといった直接的、間接的に本児を排除する言動が目立つようになり、歯止めがかからなくなっていった。その分岐点は、同じ学級の児童への聴き取りの中から、9月、10月にあったことが明らかになった。それが、9月以降の「プール事件」「服が隠された事件」「殴打事件」「写真が傷つけられた事件」などに象徴的に表れている。

しかしながら、担任や当該小学校の教職員の間には、それまでの突発的に起こってきた「けんか」という捉え方が根深くあった。このために、6年生の2学期における問題事象の質的な変化に対して、「いじめ」として捉えることができずに、問題事象への事後的な対応しかできていなかった。具体的には、以下のような児童からの聴き取りの内容から、双方の未熟さに起因する成長プロセスにおける「けんか」といったレベルではなく、男子集団における「仲間はずれ」という心理的攻撃がエスカレートしていった「いじめ」問題としての本質を確認することができた。

【学級の児童への聴き取りにおける発言】

- ・「〇〇（本児）としゃべるな」、「あいつ、はみらへん」、「あいつ、うっとうしいな」などと言った。2学期、9月、10月くらいから、だんだんエスカレートしていった。内々で「うざい」というような話をしていたが、だんだん「あいつはみろうぜ」という話になっていった。
- ・やめとこうという人たちもいた。そういう人たちとは、あまりそういう話はしなかった。だんだん周囲は関わらなくなって、自分たちはもっとやろうとなっていた。
- ・〇〇君（本児）が学校に来なくなっても、やりすぎたな、という話はなかった。

加えて、以下のとおり、11月に本児が不登校になってからも、度重なる攻撃が自宅周辺で行われていたことが、学級の児童への聴き取りによって明らかになった。この点の深刻さについては、担任、当該小学校の教職員は、ほとんど認識できていなかった。

【学級の児童への聴き取りにおける発言】

- ・〇〇君（本児）が来なくなってから、その家の前にちょっかいをかけに行ったことがある。自分と他 3 人。石を家に投げたりした。石を投げたのが誰だかは分からない。
- ・近くの公園で〇〇君（本児）を見かけたときには、「何で不登校なのに遊んでんねん」と言った。〇〇君の周りには仲の良い友人がいて、〇〇君をかばっていた。
- ・「〇〇君（本児）の家に爆弾を仕掛けた」とクラスの人に言ったことがある。ちょけた。そういうことに対して、（担任の）△△先生から怒られたことはない。

（４）６年生時の学級全体の様子

学級の児童への聴き取りからは、このクラスの雰囲気として、「ケンカや暴力が多かった」「授業中に立ち歩いたり、漫画を読んでいる人や教室から出て行く人もいた」などが挙げられている。また「授業がつまらないから眠くてあまり出ていなかった」「学校が楽しかったとは思わない」「５年生の時より授業を聞いていなかった」などと語る児童もいた。さらに、３年生から５年生までの頃よりは「（６年生時は）荒れていた」と話し、その根拠として「けんかや暴力」を挙げた児童もいる。本児とある男子児童が５年生時より「けんか」を繰り返していたことは、男子と関わりの薄い女子にも知られていた。

本児も逆に、誰かを「ちょくる」（前出 11 ページ）ような関わり方をして、相手とトラブルになることもあった。この点は、本児と他の児童、双方の声としてあった。５年生の頃から、面と向かったの暴力行為の他、本児以外にも靴がなくなったり、靴を水に浸されたりすることもあった。

児童からは、６年生時の担任に対して「普通に優しい」といった声もあった。ある児童は、「授業中お菓子を食べたり消しゴムの投げ合いをしたり漫画を読んだりしていた」と述べ、「怒られるけど、先生が優しくかったから皆やめなかった」と語る別の児童もいた。

（５）具体的な学級の変化と本児への攻撃

一方、教職員の聴き取りからは、クラスの様子について「１年上よりは落ち着いていた」という印象を話した教員もいるが、個々に見ると、クラスには特別な配慮の必要な児童も少なくなく、指導は相当困難であったことが窺える。３、４年生時にこの児童たちを担当した教諭は「日々、戦争状態だった」と表現している。さらに、５年生時では、からかい・暴言などの他者に対する心理的攻撃や、靴が水に浸されるなどの悪戯も発生していた。

児童への聴き取りからは、このような学級状況は、６年生の２学期になってさらに深刻な状況になっていたことを窺うことができる。本児たちが６年生であった平

成 25 年度のクラス状況の変化について、ある教員は「9 月までは良かったがそれ以後落ち着きがなくなった」と述べた。一方、担任及び別の教員は「10 月半ば過ぎの修学旅行は楽しんで帰ってきた」「修学旅行までは特に変わった様子はなかった」と評価していることから、クラス状況の変化が顕著になったのは 10 月下旬と推察される。

11 月 6 日、廊下に貼り出された修学旅行の写真のうち、顔面部分が傷つけられている写真 3 枚（うち 2 枚は本児のもの）が発見された。11 月 2 日より発熱し、その後欠席していた本児は、6 日に一旦再登校したが、8 日より欠席し、その後卒業まで登校できなかった。本児は、聴き取りの中で「学校は行きたかった」が「休むことでまたちょっかいをかけられたり、けんかになるようなことがないと思うと安心した」と述べている。

このように 10 月下旬から 11 月上旬のクラス状況は、楽しかった修学旅行から一転して、急激に変化していったと言える。その内容は、単純な「けんか」ではなく、本人の無力感をより助長するようないじめへと質的に変化していったのではないかと考えられる。

（6）いじめ問題の捉え方と指導・支援－「着火点」「発火点」「炎上」

以上の経緯からは、学級内では、日常的に小さなトラブルが多発し、そこに特定の者への攻撃が発生し、さらにそれが顕著になっていく様子を窺うことができる。

このように、落ち着きのない学級の状況と連動して発生した特定の児童をめぐる関係の変化が、いじめ問題の素地となってきたと考えられる。

いじめ問題に対して、適切な指導・支援を行うためには、「着火点」「発火点」「炎上」といった捉え方をしながら、問題の質的な変化への理解を深め、その状況に応じた指導・支援を行う必要がある。そこには、お互いの未熟さに起因して発生する日常生活におけるトラブル（着火点）から、特定の個人を対象にした攻撃（発火点）への転換が起こり、その延長線上に歯止めのない集団による攻撃がエスカレートしていく（炎上）といった状況の質的な変化がある。

担任、学校の教職員に求められる指導・支援としては、一つには、日常生活における些細なトラブルを丁寧に解決していくという初期対応によって、発火、炎上といったいじめ問題発生への予防を図っていくこと。二つには、深刻ないじめ問題が発生した時に、その背景にある発火点や着火点にまで遡りながら、問題の所在を明らかにして解決を図っていくこと。三つには、こうしたいじめ問題等への取り組みについて担任の判断だけに任せないで、学校として管理職も含めた関係者によるチーム支援を行っていくことである。

そこで次に、学校の対応に焦点化して、本事案における状況と課題の検討を行う。

2. 本児が不登校になるまでの対応とその問題点

(1) はじめに

本事案のいじめ問題に関する当該小学校の対応は後述するように不十分な点が多かったが、以下の事情があり、当該小学校の対応を困難にしていたことを見過ごすことはできない。

当該小学校は様々な問題を抱え、精神的に不安定で怒りなどの感情を制御できなかったり、学習に集中できなかったりする児童が多かった。教師の指導に反抗する児童も多く、当該クラスでも過去には児童の暴力により教師が入院したこともあった。

しかし、クラスの指導はクラスの担任に任せられ、他の教師は口を出しにくい体制となっており、担任の側からすれば、その裁量の範囲は広いものの、クラスで起きたことは全てクラスの担任の責任と考え、他の教師や管理職の助力を求めることははばかれる常況にあった。

また、担任する児童の問題行動が多発するため、いじめ行為として緊急、かつ、徹底した対策を取るべき事案かどうかを見分けることが困難であった。

(2) 本児が不登校になるまでの経過

① プール事件発生前

担任は本児がいじめの対象になる児童として、特に意識しておらず、本児のために何か特別な措置を取ることはなかった。

本児は、いじめに関するアンケートに、1学期には、自分はいじめられていないと回答している。

② プール事件発生後の対応

担任は、児童A及び本児から事実関係を聴取したものの、その原因や経過については子細に聴取することもないまま、どっちもどっちの揉め事として対応をした。

同日、担任は、本児の保護者にこの件の報告をしたが、この際、本児の保護者から、本児が児童Aから首を絞められたり、水に沈められたりしたため、もがいた際に児童Aにひっかき傷ができたことや、本児が頭を蹴られたりしたことの訴えがあった。しかし、担任は、再度の事情聴取は行っただが、基本的には、どっちもどっちという認識を変えることはなかった。養護教諭は養護日誌への記載を為しているものの、担任は、よくある揉め事として処理し、管理職に特段の報告や相談を行ったり、広く他の教諭に情報提供するなどの対応は行っていない。その

ため、管理職としても特別な対応は行われず、教諭の間での情報共有もなされていなかった。

③ 服が隠された事件発生後の対応

平成 25 年 10 月下旬、本児のズボンが見当たらなくなったとの訴えを聞いて、担任は男子児童たちに自分の体操服袋の中を確認させるなどしたが、特にいじめの可能性を念頭に置いた行動ではなかった。その後、教室の後ろの棚からズボンが発見されたが、担任はその時点ではいじめの存在を予想することなく、事情も調査せず何らの措置も取らなかった。

④ 殴打事件発生後の対応

平成 25 年 11 月 1 日の殴打事件は児童 B による激しい暴力行為によるものであるが、担任はいじめ行為という認識はなく、その背景について調査することもなく偶発的な暴力事件として扱った。そして、同日養護教諭がいなかったという事情はあるものの、目の上に暴行を受けてけがをしている本児を病院に連れて行くことはせず、保護者に連絡して必要に応じて診察を受けるよう促すにとどまった。

担任は、本児が一方的に暴行を受けてけがをしていたことから、管理職への報告を行い、暴力行為を行った児童 B とその保護者に対して、本児への謝罪を行わせるなどの対応を行ったものの、その背景や本児と児童 B を含む他の男子児童等との関係等まで視野に入れた対応は行わなかった。

同日、担任が保護者に連絡をした際、保護者から本児が最近クラスの中で「はみごにされてる」風潮があると述べていた旨の相談があったが、担任は取り立てて対応を行わなかった。

本児は、発熱や嘔吐等の症状から同月 3 日に病院へ行き、3 連休明けの 5 日も学校を休んだが、この時点でも当該小学校における全校的な対応や教育委員会への報告なども行われていなかった。

⑤ 写真が傷つけられた事件発生後の対応

平成 25 年 11 月 6 日、本児の写っている写真が傷つけられていることが判明した。しかし、担任は、直ちにその写真はずすなどの対応をとることなく、直ちに管理職に報告することでもなかった。

管理職は翌 7 日、本児の保護者から直接連絡を受けて、その訴えを聴くまでその事を知らなかった。

平成 25 年 11 月 8 日、本児の保護者から連絡を受け、教育委員会から Q 指導主事（初等教育担当・当時）が来校した。

同日担任が本児宅に行き、同月 9 日、10 日にも同様に訪問したが、傷つけられた写真を外すことを決定したのは同月 9 日のことであった。写真全体は同月 11 日に外された。

(3) 学校の対応に対する評価ー本児が不登校になるまで

プール事件発生以前の段階においても、本児に対するいじめと評価できるものがあった可能性はあるものの、本児自身にもいじめられていたとの認識がなく、単発的なトラブルやその延長線上にとどまっていたと考えられる。また、5年生までにも当該クラスにおいて問題行動が多発していた状況、本児の性格や能力、当該クラスでの立場等を考慮すると、担任や当該小学校において、これをいじめと認識しなかったことは、やむを得なかったと考えられる。

そうした状況から、9月のプール事件発生時においても、直ちにこれをいじめと結びつけて認識することは困難であったかもしれない。しかし、プール内での出来事であり、保護者が本児から聴取した内容として、水中に沈められたり、頭を蹴られたりといった訴えが含まれていたことから、重大な事故につながる可能性があった。その事情や背景については、本人らからも詳細な事実を聴取したうえで、適切な指導を行い、管理職にも注意を要する事案として報告し、生活指導連絡会において教員間での情報共有を図る等の対応を行うなど、継続的に注意を行う必要があったものと考えられる。

しかし、十分な聴取を行わないまま、偶発的な揉め事として処理されたため、教職員間の情報の共有や継続的な注意も行うことができず、当該小学校としての対応もなされなかった。

服が隠された事件においても、故意にズボンが隠されたのであれば、それは陰湿ないじめであり、先に述べた捉え方で言えば、「発火点」への転換を疑うべき事態である。偶発的なけんかや揉め事とは異質のものであるから、この時点においては、少なくとも本児へのいじめを疑い、その背景や最近の友人関係等も含めた本児からの聴取を行い、必要に応じて指導を行うことが必要であったと考えられる。

担任はこうしたいじめの「気配」を感じたとするものの、速やかな対応はとっておらず、その後のいじめの防止につなげることができなかった。

そして、11月1日には殴打事件が発生し、本児は一方的に暴行を受けてけがをした。

担任はこれについても、偶発的な暴力事件との捉え方をしていた。また管理職を含む当該小学校の対応としても、上記の事件についての報告や情報の提供が十分になされていなかったこともあって、担任と同様の捉え方をしていた。そのため、児童Bとその保護者に謝罪を行わせるといった対応は行われたものの、いじめの可能性を疑った対応は直ちには行われなかった。さらには、同日、担任が保護者に連絡を行った際にも、保護者からいじめの存在を疑わせる状況があることが告げられていたにも関わらず、速やかな対応はなされなかった。

11月6日、本児が写っている写真の本児の顔の部分に×印の傷がつけられていることが判明した。これは、一見していじめが疑われる事件であり、この時点では、それまでに発生していた各事件の経過と合わせ考えれば、悪質ないじめとして緊急の対応が必要とされていたと言える。

しかし、担任はこれも直ちに管理職には報告しておらず、管理職が知ったのは、本児の保護者から直接連絡を受けてからのことであった。また、掲示されていた問題の写真を外す決定をしたのは、3日も経った9日のことであり、実際に取り外されたのは11日だった。いじめ事件としての対応が行われるようになったのは、教育委員会のQ指導主事が関与してからのことで、これは本児の保護者が教育委員会に連絡した11月7日以降のことと考えられる。

11月7日に、保護者は直接校長に対して、周囲の児童から本児に対する嫌がらせがエスカレートしているのではないかという危惧を伝え、クラスの児童への指導と本児を守る対応を依頼している。その際、校長はクラスへの指導の必要性を保護者に伝え、担任が中心となって対応することを約束した。しかし、クラスへの指導は即座には行われず、実際にクラス指導が行われたのは週明けの11月11日であり、指導を行ったのも教頭であった。

これらの経過を見ると、すでにそれまでにいじめを疑わせる事態が発生していたにも関わらず、その情報が有機的に関連づけられることはなかった。また管理職や教職員に共有されていないために多角的な検討もなされておらず、事態を正確に把握できていなかったことが分かる。そのため、写真が傷つけられるという事態にまで「炎上」してきていたにも関わらず、当該小学校の対応は後手にまわり、業を煮やした本児とその保護者は当該小学校への不信感を募らせる結果となった。

そして、8日から本児は不登校となった。

当該小学校の管理職は、文部科学省の通達や、教育委員会からのいじめに関する通知を教諭らに伝達し、いじめ問題の重大性、組織として取り組むことの重要性についても注意を促していたと思われる。

しかし、それらの意味するところは、具体的に同校の教育現場でどのように実現していくかというレベルにまで落とし込まれておらず、本事案における具体的な対応として結実するには至らなかった。

3. 本児が不登校になった後の当該小学校の対応とその問題点

(1) 本児が不登校になってからの経過

本児は平成25年11月8日から不登校となっているところ、当該小学校作成の報告書、関係者からの聴取結果及び保護者側から提出された録音記録等によれば、同

日以降の事実経過は概ね以下のとおりであったと認められる。

- ① 平成 25 年 11 月 8 日（金曜日）、本児の保護者から校長宛に電話があり、校長から保護者に対して折り返し電話をしたところ、保護者から学校の対応のなさに今日は休む旨の連絡があった。その電話の中では、保護者から学校、特に担任の対応に対する強い不満が示された。

前記 2 及び後記 4 に記載のとおり、同日、Q 指導主事が当該小学校を訪問し、校長から事情を聴取するとともに、今後の対策について助言を行っている。教頭は、同日、Q 指導主事との打ち合わせもふまえて本児宅を訪問し、保護者と面談したが、その場においても保護者からは担任に対する不信感、当該小学校の対応に対する不満が示された。

- ② 教頭は、同月 9 日（土曜日）にも本児宅を訪問し、写真が傷つけられた事件についての意見交換を行うとともに、当面は休み時間ごとに様子を見に行こうと考えていることを伝えるなどした。

教頭は、同月 10 日（日曜日）にも本児宅を訪問して保護者と面談しているが、保護者からは、担任との関係が好転できるのか、との不安が示されるなどした。

また、同日、保護者から本児が所属していたサッカークラブの構成員宛に、加害者とされる児童らの氏名を記載し、本児がサッカークラブの活動を今後辞退すること、その理由は本児がいじめを受けているためであることを記載したメールが送信された。

- ③ 同月 11 日（月曜日）、修学旅行の写真が取り外され、写真が傷つけられた事件及び服が隠された事件に関し、教頭による学級指導が実施された。

同日、教頭は、児童 A の保護者に対して、プール事件に関して改めて事実関係の説明を行うとともに、本児宅を訪問して学級指導を行ったこと等の報告を行った。本児の保護者からは、教頭が頑張ってくれたと評価する発言もあったが、(ア) 児童 A の保護者が 14 日に予定されているサッカークラブの集会の際に本児側に謝罪をしようしているとの話を教頭から聴いて、学校のことについては学校において解決すべきであって、サッカークラブとは区別すべきである旨の意見が述べられるとともに、(イ) 学校側が加害者とされる児童及びその保護者に対して、その児童らの行為がいじめである旨を明示して指導を行っていないことに対する不満が示された。

- ④ 同月 12 日（火曜日）、教頭は児童 A の保護者と再度面談した後、本児宅に電話を掛け、保護者に対し、プール事件について養護日誌の記載などをふまえ、当該小学校として把握出来た事実関係についての報告を行った。また、教頭は、保護者に対して、児童 A の保護者が本児に対して謝らなければいけないと考えていることを伝え、明日謝罪の場を当該小学校でも設けたいので、時間を取って欲しい

旨依頼した。

しかし、保護者からは、翌朝、今日は都合が悪いので 15 日（金曜日）の午後で時間を調整して欲しいとの回答がなされた。その際、保護者からは、担任に対する不満・不信が改めて示され、「(担任は) どう責任を取るのか」、「学校はどう考えているのか」とその処分を求める旨の意向が示されるとともに、早急な事実の調査と確認、加害者とされる児童への指導を求める意向も示された。これに対して教頭は、再度事実の確認をしたうえで保護者に返答する旨回答した。

- ⑤ その後、同月 14 日（木曜日）には校長と保護者、PTA 関係者らが面談して話し合いを行うなどしたが、翌 15 日（金曜日）には保護者から学校宛に、児童 A を出席停止にするようにとの申入れが強くなされるとともに、本児の学習する権利が奪われている旨を訴える電話があった。

- ⑥ 同月 16 日（土曜日）、本児は学校が開催したスポーツフェスティバルに参加したが、後日、保護者からは、その際の当該小学校の対応（教員が児童 A らではなく、本児に付いてまわったこと）に問題があったとの指摘がなされている。

- ⑦ 同月 17 日（日曜日）及び 18 日（月曜日）にも、校長と保護者が電話で話をしているが、18 日の電話の際には、保護者から校長に対して、事実関係の公表を強く求めるなどしている。

- ⑧ 同月 20 日（水曜日）、校長及び担任が本児宅を訪問して保護者と面談しているが、保護者からはその際にも事実関係の公表を求める旨の意向が示された。

校長は、保護者の上記意向をふまえて、クラス保護者らに対して文書を配布すべく、Q 指導主事とも協議しながらその準備を進めていた。校長は、同月 21 日（木曜日）に保護者に対して電話でその文案を説明したが、保護者はプール事件において本児が頭を蹴られたことが記載されていないなどとしてその内容に強い不満を示し「次の手段に行く」旨の意向を示した。

また、同日、劇場でミュージカル観劇を行う学校行事が行われた。保護者からは事前に本児が上記行事に参加したいとの希望を有している旨の話がなされており、当該小学校及び Q 指導主事からも是非参加して欲しいとの話がなされていたが、結局本児は上記行事に参加することができなかった。

- ⑨ 同月 26 日（火曜日）には、教頭及び担任による学級指導が再度実施された。

また、同日、校長から保護者宛に電話を掛けたものの、保護者は校長と話をすることはない旨回答した。

- ⑩ 同月 27 日（水曜日）には当該小学校学区を管轄する警察署から当該小学校に対し、本児からの被害届（2 件）を受理したとの連絡があった。また、同日、養護教諭が本児宅を訪問し、保護者と面談した。

さらに、同日、「『いじめ』の克服に向けて」の抜粋が職員に配布され、職員会

議において研修も行われた。

- ⑪ 同月 28 日（木曜日）、校長が本児宅を訪問したものの、保護者から面談を拒否された。同日、本児の代理人弁護士らから当該小学校宛に受任通知が F A X にて送信され、（ア）本児が登校しても、児童 A たちからのいじめ攻撃を受けないような安全対策を一日も早く講じて実行すること、（イ）いじめの経緯に関する事実関係について、学校側の見解を書面で回答することを求める旨の申入れがなされている。
- ⑫ 同年 12 月 2 日（月曜日）、当該小学校学区を管轄する警察署により、当該小学校における実況見分が実施され、本児及び保護者が実況見分に立ち会った。
また、同日、Q 指導主事からの家庭訪問を継続するようとの助言を受けて、5 年生時の担任が本児宅を訪問した。
- ⑬ 当該小学校は、代理人弁護士らからの申入れを受けて改めて関係児童及び職員らから事情を聴取するなどして、同月 24 日、当該小学校から本児の代理人弁護士ら宛に、事実関係について調査した結果をまとめた文書を発送したが、後日、代理人弁護士らからは回答内容が不十分である旨の意見が示された。
- ⑭ 平成 26 年 3 月 6 日、本児を申立人、大阪市を相手方として、当該小学校において証拠保全手続が実施された。

（2）当該小学校の対応に対する評価ー本児が不登校になった後

本児が保護者のすすめで「学校に行かなくてよい」と知って気持ちの上でほっとしたことが本児からの聴き取りにより窺えた。それだけ、本児には、攻撃を仕掛けてきた児童たちへの怖れ、関わりを続けることに対する煩わしさがあったと推察される。

また、本児は、不登校中に行われた学校行事の観劇の行事には参加したいとの気持ちを Q 指導主事にも伝えていたが、結局参加することができなかった。この点は、なおも本児にとって関係児童らの出方が不安であることを示していた。

卒業に至るまで、当該小学校も教育委員会担当部署も本児に具体的に接触する機会を作ることができなかったことに、本事案がここまで複雑化した経緯の特質が現れている。

当該小学校は、本児が不登校になった後、保護者の意向をふまえながら、加害児童から本児に対して早期に謝罪の機会を設けることで、本児が安心して登校できる環境を作り、事態の収束を図ろうとしていたものと考えられる。

しかしながら、プール事件及び殴打事件の発生から日数が経過した後に再度謝罪の機会を設けることについては、加害児童側の理解を得にくく、また、事実関係の確認にも困難さが増しており、各事件発生後の学校側の対応に問題があったことを

露呈する側面もあった。このこともあってか、当該小学校から関係児童に対して本児が不登校となった直後に強く指導がなされた様子は窺われない。

一方、本児の保護者は、各事件について、本児の被った苦痛をもとに「いじめ被害」として加害者とされる児童への指導を行うことを求めている。このため、上記のような経緯は、本児の保護者側に、当該小学校はいじめを見過ごすだけではなく指導しようとし、という不信感を生む結果となった。そのことが、学校が保護者から加害者とされる児童への措置や担任の処分を求められる事態へとつながり、事案の解決を一層困難にしている。

さらに、本児側に対する謝罪の機会を設けることができない状況が継続する中、一部の児童らが本児に対して「なんで不登校なのに遊んでんねん」と言ったり、本児宅に行って石を投げるなどした。このことは、彼らが自分たちの行動は相手を追い詰め排除するいじめであると十分に認識できていないことを示している。裏返せば、本児が不登校になった後の、当該小学校の関係児童に対する指導は不十分であったと言わざるを得ない。

また、本事案において、事実関係の調査が組織的に速やかに行われたとは言いがたく、このことも本児側の不信感を増大させた一因であると言える。

以上のような学校側の対応の不備が重なり、保護者がますます態度を硬化させ、本児側が主張する事実関係の認定とその公表を強く求めることとなり、本児が早期に登校できる環境を整えることが不可能となってしまったと言える。

(3) 学習支援について

① 事実経過

当該小学校は平成 25 年 11 月 24 日までは本児の学習支援について特段の措置を取っていない。

当該小学校は保護者から平成 25 年 11 月 25 日頃から学習支援の要請を受けて、その必要性は理解し、教育委員会と協議し、それをどのように具体化するか検討は行っていた。

当該小学校は平成 25 年 11 月 7 日以降、本児の保護者と面談して、本児の希望を取り入れて対応したいと努力していた。当該小学校はプリントや予定表を届けしており、たまには親しい友人からの励ましの手紙を届けるなどをしていた。さらに、児童相談センターにも相談に行ったり、登校した場合の厳重な見守りの体制を準備したりしていた。しかし、保護者は当該小学校が事実を公開しないことなどに不満を持ち、当該小学校の提案を受け入れる状況にはなかった。結局、当該小学校は、本児や保護者らと話し合う機会をほとんど持つことができず、平成 26 年 3 月 13 日付で土日及び春休みを利用して学習の保障を行う旨の提案をしたに

も拘わらず、具体化には至らなかった。

② 評価

当該小学校が本児や保護者らと話し合う機会をほとんど持てなかった原因は、直接的には、保護者らの拒否的態度が主な原因と思われる。

保護者らのこの態度は、平成 25 年 11 月 7 日より以前の当該小学校の対応が極めて不十分なことから保護者が不信感を高めてしまったことが原因と思われる。もっと早い段階で当該小学校が、本児に対するいじめに十分な対応をしていれば、本児に対する学習支援が実現した可能性が高い。

4. 教育委員会の対応とその問題点

(1) 対応の経過

当該小学校作成の報告書及びQ指導主事からの聴取結果などによれば、教育委員会は、本児が不登校となってから本事案を把握したこと、そしてその後の対応経過は概ね以下のとおりであったことが認められる。

- ① Q指導主事は、本児が不登校となった平成 25 年 11 月 8 日には当該小学校を訪問し、校長から事情を聴取するとともに、児童Aの動きを止めることや家庭訪問をすること、休み時間等は気をつけてみるようになど、校長に対して助言を行っている。
- ② その後、Q指導主事は、平成 26 年 3 月 6 日までの間に、少なくとも 7 回にわたって当該小学校を訪問し、校長から状況を聴取するとともに、助言を行っている。
- ③ また、Q指導主事と校長との間では、平成 25 年 11 月 7 日から平成 26 年 3 月 6 日までの間、多数回にわたって電話もしくはメール等により、報告、相談等がなされている。
- ④ さらに、Q指導主事は、平成 25 年 11 月 15 日、当該小学校において本児の保護者と面談し、事実関係に関する当事者の主張を聴取するとともに、事実関係を調査のうえ、児童Aに対して出席停止等の処分をすべき旨の申入れを受けている。その後、Q指導主事と保護者らは、同月 18 日及び 20 日にも電話で話をしており、保護者側から当該小学校の対応に対する苦情・不満が述べられるとともに、事実関係の公表を求める旨の申入れがなされている。

(2) 問題の考察

上記のとおり、教育委員会が本事案を把握した時点においては、既に本児が不登校となり、当該小学校と保護者との信頼関係も大きく損なわれている状態であっ

た。その背景には、初期段階での当該小学校の対応の不十分さがあった。

このような事態に陥って保護者らの態度も硬化しており、さらには加害者として名指しされた児童及びその保護者らも対応を硬化させつつあった状況下において、事案の解決を図ることは相当に困難であったと言わざるを得ない。

教育委員会としては、当初は当該小学校に対する指導助言といった間接的な関わりにとどめていたものの、事態が悪化したことに伴い、保護者と直接面談し、あるいは電話で話を聞いたうえで学校側に指導助言を行っていた。しかし、保護者が当該小学校に対する不信感を増大させている中で効果的な助言を行うことはできず、結果的には保護者の苦情に対する後追いの対応に終始することとなった。

やはり、問題が深刻化して本児が不登校になる前の段階で、当該小学校による適切な対応及び教育委員会と連携した取り組みがなされる必要があったものと考えられる。

(3) チームとしての対応の必要性

ただし、教育委員会としていじめ事案（重大事案）に対応するにあたっては、担当区の指導主事のみならず、複数名の担当者でチームを編成して対応する必要がある。この点、Q指導主事は、主任指導主事の下で複数名で対応し、生活指導グループも一緒に介入してくれていた旨を供述しているが、各人の役割は必ずしも明確ではなく、生活指導グループ（R総括指導主事）の認識とも一致していない。事案ごとに担当者や役割分担の明確化を一層図る必要があるものと考えられる。

第Ⅵ章 本調査の結論

平成 27 年 6 月 16 日に第 1 回の当部会（当時は、児童等がその生命等に著しく重大な被害を受けた事案に関する第三者委員会）を開催して以来、約 10 カ月を経て本調査を終結するに至った。本章ではその経緯を踏まえつつ、総括的な論点を述べる。

第一に、当部会として調査した結果、すでに第Ⅳ章でも詳しく述べたように、複数の事案として発覚していた本児に対する嫌がらせや攻撃行為はいじめであったと認定するに至った。

第二に、「調査の目的・方針」については、ほぼ計画通りに遂行できた。ただ、本事案に係る調査では当該小学校のいじめ問題に対する実態や全校的な指導・援助体制に重点を置いた。

第三に、9 月の「プール事件」を契機に保護者が本児への暴力を問題として当該小

学校の善処を至急に求めたのに対して担任や管理職の対応が、事実関係の把握を理由としながらも早急に行われたとは言えず、この点をめぐって本児の保護者と当該小学校との間で深い溝が生まれた。その一方で、児童集団への的確な介入と指導が為されなかったことが、さらに本児への嫌がらせや排除をエスカレートさせる結果となった。

すでに第Ⅴ章で詳論したように、本事案は、「荒れ」に近い学級集団の実態を背景にして発生していた。この点で、本事案は大阪市の当該小学校だけではなく、全国各地の学校にも共通するといってもよい、いじめ・いじめられ関係に対する指導と介入をめぐる教育現場の問題を浮き彫りにした。

第四に、管理職のリーダーシップに関しては、教員集団の指導にあたって、いじめ認識とその共有に問題がみられ、それが的確な介入を妨げていた。

すなわち、いじめの把握のもとになる「いじめ」認識（現場人としてのいじめの捉え方）において、かつての 1990 年代まで現場でいわれ続けてきた、「優位に立つ」者による「繰り返して行う継続性」「一方的な攻撃」というイメージが主流にあって、一見単発で発生したと見えるいじめ事案に対して、双方による喧嘩か、軽い嫌がらせと見て、いじめ防止の介入と指導が行われていない教員集団の実態が見られた。

このような教員集団に対して、児童の権利擁護と安全のために具体的な指針で指導を展開し、管理職が教諭たちに対して対応すべき課題を指示し、その検証を確認するなど指導性を発揮することは、学校運営上も重要な局面である。

第五に、教育委員会の本事案に対する関与・介入・助言に関しては、ある一貫した方針のもとに指導主事が動くといった顕著な取り組みは窺えなかった。

当時、初等教育担当であった Q 指導主事からの聴取では、大阪市内全域を少人数で分担して、その指導助言の対象には、発達障がい児のこと、家庭での児童の養育に係ること、「学力」に係る授業指導のことなど、多岐にわたっていることも事実であった。

しかしながら、本児が不登校になってからの教育委員会の責務としては不十分で、当該小学校に対しては助言を行ったがその効果を生むには至らなかった。指導主事の立場で保護者に面談を申し入れ、何よりも本児のおかれている状態や本児のニーズをつかみ、保護者の要求も把握して、当該小学校としての可能な対応や不登校後の本児への支援について、系統性のある助言を工夫していくべきであった。

以上、本調査で得られた事実認定とその判断・評価に関わって総括的に述べたが、本事案の問題点と教訓はほぼ明らかとなっている。

その要点を挙げると、いじめが疑われる事案が発覚した後に、そのケースを速やかに把握し、行為関係の当事者、目撃者などから事実関係を聴き取ること。

そこで浮かび上がる行為関係の全体の評価・判断をよりの確にするために複数の教

論で情報を共有し、速やかに校内のいじめ防止対策委員会に諮ること。

被害の実態に応じて、校内のいじめ防止対策委員会で対応の方針を検討して、何よりもまず被害児童生徒の安全と保護を最優先すること。

他方で、当該学校を所轄する教育委員会と緊密な連携を図ること。

学級集団または学年集団・全校集団に対する指導方針、さらには生活指導上の留意事項ないしは指導の重点の共有化を進めること。

こうした合目的的な組織的活動がいじめ防止につながる。

管理職を中心にこれらを進めていくなれば、本事案の場合も含めて、いじめ被害にあう児童の苦痛を長引かせることなく、また辛さや恐れをこらえてまで学校に行くという、それ自体が半ば虐待的な環境をくぐらせることは引き起こさなくて済むのである。

ただし、これらの一連の行動は、いじめ発覚後の対処の実践局面であり、いじめ問題が学校教育に何を問いかけ、どのような実質的な改革を求めているかを、絶えず認識しなおしていくことが市民・住民の負託に応える学校教育並びに学校の指導助言の立場にある教育委員会の責務である。こうした観点から、当部会としては「第二部 提言」を設けて、本事案から引き出せる改善・改革のための課題を、広く教育臨床、教育実践の諸課題を視野に置いて、児童の権利擁護と社会的な視点から考察し、七つの章にまとめた。

この報告書をお読み頂く教育関係者、市民・保護者、地域の相談活動従事者、行政の関係者など、それぞれの立場で参考にして頂ければ幸甚である。

なお、本事案に係る調査のためにご協力いただいた本児を含む児童、本児の保護者、当該小学校教職員、教育委員会（当時の指導主事を含む。）の方々に、厚く御礼を申し上げます。

第二部 当部会の提言

～いじめを防ぎ、児童にとって安心・安全の学校をつくるために～

序章 児童の権利が守られ、いじめのない安心、安全な学校づくり

学校は児童に安全な学習の場を与えることにより、児童の成長発達権を保障し、保護者に代わって、児童の安全を確保する義務を負っている。その義務の履行にあたっては児童らの意見表明権を尊重し、児童らに最善の利益を与えるよう配慮しなければならない。また、いじめ、学校事故などが発生した時は、学校は保護者にその事件の真実を知らせる義務を負っている。

いじめは、児童に大きな精神的なストレスを与えるもので、学習に専念できないばかりか、いじめによるPTSD等も重大で、児童の成長発達権を著しく侵害するものであり、自殺に至ることもまれではなく、児童の身体、生命の権利を侵害するものである。

学校としては、いじめの予防、早期発見、発見後の全校あげての迅速な対応をなさねばならない。また、いじめを疑われる事態が発見された時は、保護者に事件の真実を伝えるため迅速な徹底した調査を行い、その結果を誠実に報告すべきである。

この調査は公正なものでなければならないが、それは何よりも真実を明らかにするものであり、そのことにより、児童の権利を守り、保護者の知る権利を充足するものでなければならない。

単に、どちらもどっち、あるいは、足して2で割るような調査であってはならない。

学校は以上のように、いじめ事件について、重大な責任を負っているが、それは教師個人の頑張りに期待するのではなく、組織全体の力を結集することによってこそ果たさなければならない。そのためには、いじめについては、管理職ばかりか、全教職員がいじめに関する情報を共有し、被害者の保護のため全教職員が任務を分担し、必要に応じて加配教員、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー等の派遣が速やかになされる体制を整備することが必要である。

第1章 「いじめ問題」の変遷に学ぶー1980年代から現代まで

初めに、1980年代から現代まで、いじめ問題の態様がどのように変化してきたのか、変遷について少しまとめておく。1970年代のオイルショックに端を発した経済不況を背景として、学校現場は校内暴力に象徴される「非行・問題行動」で荒れた。暴力で学校が荒れていたこと自体、いじめ問題そのものではないかと考えられるが、取り組

みによって「非行・問題行動」が一定沈静化する中で、1980年代半ばに「いじめ問題」が、教育課題、社会問題となっていた。

第一の「いじめ問題」は、1980年代半ばに、学校と警察との連携によって「非行・問題行動」の沈静化を図っていた状況のなかで一つのピークを迎える。象徴的には、1986（昭和51）年の「東京・富士見中学校いじめ自殺事件」（朝日新聞社会部、1986）があげられる。学級集団が、個人を対象にしているようないじめ行為について、森田洋司氏らは全国的な調査を行い、被害者、加害者、周囲ではやし立てる観衆、見て見ないふりをする傍観者からなる4層構造をなしていると分析し、いじめ問題への取り組みを提起した（森田・清水、1986）。

第二の「いじめ問題」は、バブル経済が崩壊していった1990年代半ばに、暴力行為のエスカレートと多額の金銭恐喝を伴う行為を特徴として起きている。象徴的には、1994（平成6）年の「愛知・東部中学校いじめ自殺事件」（中日新聞本社社会部、1994）があげられる。このようないじめ行為は、私的なグループのなかで起きているために、外からはわかりにくく、抜けたくても抜けられない状況に追いやられることもある。グループのなかでのからかいなどが、何かの弾みで急速に歯止めの無い迫害行為に転化していくこともある。私的なグループを脱出したときに学校のなかで自分の居場所を失うことへの恐怖から、「いじられキャラ」などを演じて我慢している場合もある。

第三の「いじめ問題」は、携帯電話やインターネットが普及する2000年代以降、「ネットいじめ」を特徴として起きている（原・山内、2011）。「大津いじめ問題」の推移のなかでも、当事者双方に関わって、ネット社会における重大な二次的問題が発生している。具体的には、「私的制裁」「暴力的報復」「プライバシー侵害」といった形で展開されているネット上における限られた情報に基づく「暴力行為」である。

さらに、この時期は、団塊の世代の退職期であったが、政財界の雇用政策は、若年非正規雇用層の増加に重点が置かれた。若者の雇用不安の拡大は、若い保護者による児童虐待の増加につながっており、「いじめ問題」との関連を窺うことができる。厚生労働省（2015）の調査によれば、児童相談所における児童虐待相談対応件数は、調査を開始した1990（平成2）年には1,101件であったが、2000（平成12）年には17,725件、2014（平成26）年には88,931件と大幅に増加している。

第四の「いじめ問題」は、まさに現代である。文部科学省（2015）の調査によれば、小中学校におけるいじめの態様の一位は「冷やかしたりからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる」が共通して高く、二位は「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」、三位は「仲間はずれ、集団による無視をされる」である。高校においても、同様の傾向がみられる。しかし、現代のいじめの態様は必ずしも学級全体に関わり、当事者間に動機が明確なものばかりではない。学級や学年か

ら相対的に疎外されたインフォーマルなグループの中で繰り返される「見えにくいいじめ」や自分が受けたストレスを直接には関係のない第三者に誰かわからない方法でぶつけて紛らわそうとする「関係性の乏しいいじめ」の増加もみられる。近年は、ケータイ・ネットによるいじめ問題を含めて、「個人対集団」「私的グループと金銭問題」「ネットいじめ」など、これまでのすべてのいじめの態様が存在していると言える。

教職員だけで、これら全ての問題に取り組むことは難しく、専門機関などとの支援ネットワークが必要である。しかし、同時に児童生徒と一番近くにいる教職員の果たす役割は大きく、独自性、専門性への期待を真摯に受け止めてチームとして、その機能を発揮していく必要がある。

<参考文献>

朝日新聞社会部編『葬式ごっこ』東京出版、1986年。

厚生労働省「子ども虐待による死亡事例等の検証結果（第11次報告の概要）及び児童虐待相談対応件数等」2015年。

中日新聞本社社会部編『清輝君がのこしてくれたもの―愛知・西尾中2いじめ自殺事件を考える』海越出版社、1994年。

原清治・山内乾史編『ネットいじめはなぜ「痛い」のか』ミネルヴァ書房、2011年。

森田洋司・清水賢二『いじめ―教室の病』金子書房、1986年。

文部科学省「平成26年度『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』における『いじめ』に関する調査結果について」2015年。

第2章 いじめ防止に関わる教育実践の課題

1. 異質共存、多文化共生―異なる存在に対して敬意と尊重を

いじめ問題の本質は、「見下し行為、迫害行為、暴力行為」にある。こうした行為が深刻化することによって、心身に大きなダメージを受け、孤立感、絶望感を深めるなかで、いのちに関わるような重大な事態が発生することも少なくない。

学校や家庭では、「ひとはすべて、かけがえのないいのちと幸せになる権利を持って生まれてきた」ことをすべての児童に、様々な機会に強調し伝えてほしい。

同時に、そうした異なった存在自体が個性であり、異なる個性を比較して優劣をつけることは愚かなことであること。まさに一人ひとり異なった存在である児童に対しては、排除ではなく、お互いに敬意を払い尊重していくことが、児童の存在としての自己肯定感につながっていくのではないか。同時に、このような異質共存、多文化共

生の姿勢は、グローバル化時代においても大切になっていること等を伝え、「見下し行為、迫害行為、暴力行為」をしない、させない姿勢を育むことを教育実践の柱にしていく必要がある。

2. 未熟さを抱えて生きている児童間のトラブルへの指導・支援を

いじめ問題への取り組みは、学校における教育実践の大きな柱の一つとなっている。その一方で、児童は、お互いにかけてあげのない未熟さを抱えた発達途上にある人であり、他者と関わって生きようとするからこそ、そのプロセスにおいて様々なトラブルが発生する。実際、些細なことから仲の良かった友達関係が変化し、トラブルが発生することも少なくない。その際に大切なことは、他者との関わりを一切やめて、問題発生をゼロにすることではない。学校においては、問題が発生した初期段階において、指導・支援を丁寧に行い、謝罪や和解といった関係修復、上手な距離の取り方、時には関係の解消といった他者との関わり方を、お互いに学び、成長の機会にしていくことである。

こうした取り組みのプロセスと蓄積が、人間関係のあり方について学び、同時に大きないじめ問題発生への予防にもなる。

3. 「着火点」「発火点」「炎上」に着目する

第一部第Ⅴ章でも言及したが、再度ここで強調しておきたい。いじめ問題に対して、適切な指導・支援を行うためには、「着火点」「発火点」「炎上」といった捉え方をしながら、問題の質的な変化への理解を深め、その状況に応じた指導・支援を行う必要がある。いじめ問題には、発達途上にある人としてのお互いの未熟さに起因して発生する日常生活におけるトラブル（着火点）から、特定の個人を対象にした攻撃（発火点）への転換が起こり、その延長線上に歯止めのない集団による攻撃がエスカレートしていく（炎上）といった状況の質的な変化がある。「発火点」はトラブルからいじめ問題への質的な転換であり、「炎上」は、そのいじめ問題の深刻化である。

担任、学校の教職員に求められる指導・支援としては、一つには、日常生活における些細なトラブルを丁寧に解決していくという初期対応によって、発火、炎上といったいじめ問題発生への予防を図っていくこと。二つには、深刻ないじめ問題が発生した時に、その背景にある発火点や着火点にまで遡りながら、問題の所在を明らかにして解決を図っていくこと。三つには、こうしたいじめ問題等への取り組みについて担任の判断だけに任せないで、学校として管理職も含めた関係者によるチーム支援を行っていくことである。

4. いじめ問題への取り組みの基本ーチームで取り組む

学級や学年でいじめ問題が発生した時は、その取り組みを担当だけに任せないこと。管理職も含めて、生徒指導部、教育相談部、学年主任、養護教諭、スクールカウンセラー等からなるチームを立ち上げ、事実の確認、問題の所在、取り組み方針等について議論し共有していく。

その際にまず事実確認のための聴き取りを分担して行うことになるが、その際には、いじめ問題の「当事者双方の主張は一致しない」ことを前提にすることである。従って、事実確認のために一定の取り組み期間を定め、聴き取りの結果をまとめ、一致点と不一致点を明らかにし、その中から問題点を明らかにしていくことが重要である。そのうえでの重点課題は、同じような問題を繰り返さない歯止めになる力を、当事者や学級、学年の中に育てていくための取り組みを行っていくことにある。どちらかが嘘をついているといった見込みから、双方の主張のすべてにおいて一致点を明らかにすることにこだわった場合、取り組みの長期化と教職員や保護者も含めた混乱や不信を招くことが少なくない。

なお、必要に応じてスクールソーシャルワーカーもチームに参加要請をすることがあるが、チームのコーディネーターの役割は、管理職、生徒指導部、教育相談部等の教職員が担う必要がある。スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーに関しては、安定的な身分保障等の制度化が必要である。

5. 周辺の児童に依拠した取り組みをーチーム支援のパートナーとして

児童のことは、周辺の児童が一番知っているのではないか。児童は、学級で起きているいじめ問題について見聞きし、認識していることも多い。しかし、直接介入しいじめを止めるようなことについては、躊躇してしまうことも多い。その際に、周囲の児童が教師や保護者等の大人に相談することで、いじめに悩む児童を救うことができる。いじめアンケート等によって情報を早期にキャッチしたり、それをきっかけに周辺の心ある児童から、いじめ問題等に関するSOSの情報がタイムリーに入るような教職員との信頼関係を形成していくことが重要である。このことが、問題への初期対応にもつながっていくからである。

たとえば、ある気になる児童がいた場合、こちらから周辺の友人に「何かあったのかな」といった相談をしていく。そのことによって、気になる児童を支援するチームを、担任とその友人たちと一緒に立ち上げていく。このように考えた時に、児童もチーム支援を構想する時の大切なパートナーとなり得る。

6. 具体的な問題事象に応じた教育実践の展開を

2013（平成25）年に制定された「いじめ防止対策推進法」では、冷やかし、からかい、仲間はずれ、誰がしたのか不明ないやがらせ、暴言、暴力、恐喝、窃盗など、日常生活におけるトラブルから犯罪行為をも含むあらゆる問題行動を「いじめ」という言葉で一括りにして、被害者支援の視点から広く定義している。この定義に予防的な意味はあるとしても、教育実践上の検討課題は問題事象によって当然異なる。逆に、これまで学校現場において、「けんかかいじめか」といった些末な議論が行われ、目の前で起きている問題事象に応じた初期段階における取り組みが停滞してきたことも少なくない。定義にとらわれることが、目の前で起きている問題への取り組みを遅らせることになっては、定義の趣旨が生かされたとは言えない。

また、現代の「いじめ問題」は、1980年代以降の状況を全て含んで渦巻いている。特徴的には、学級などでの集団による個人への攻撃、私的なグループ内での個人への攻撃、ケータイ・ネットにおける個人への攻撃である。そこには共通して、個人への見下し行為、迫害行為、暴力行為、および共感性の乏しさが本質的問題としてある。この背景には何が潜んでいるのか、学校現場で具体的な事例への取り組みを通して読み解いていく必要がある。

7. いじめ問題に関わる今後の実践課題

「いじめ問題」に関わる今後の教育実践のあり方について、次の点を強調しておきたい。

一つには、「いじめ」という言葉だけにとらわれずに、目の前で起きている具体的な問題に取り組む。

二つには、発生した個々の問題に応じて、関係する教職員がチームを組んで取り組む（内に開かれた支援ネットワーク）。

三つには、見下し行為、迫害行為、暴力行為に対して、児童、教職員、保護者を含めて、「しない、させない」という姿勢に立ちきった取り組みを行う。

四つには、当事者を含めて、児童全員を守る姿勢に立ち、成長のプロセスで発生する問題への取り組みを通して、謝罪、和解、関係修復、距離の取り方などを学ぶ機会とする。

五つには、問題をエスカレートさせないためにも、当事者周辺にいて心を痛めている児童に依拠した取り組みを進める。

六つには、問題に応じて、関係する専門機関との協働を図り、被害児童を守るだけでなく、加害者とされる児童も指導・支援していく（外に開かれた支援ネットワーク）。

これらは「いじめ問題」に限らず、教職員が全ての具体的な問題に対して指導・支援する際に、大切な点ではないかと考えている。

8. 学校を「安心・受容」「協同・成長」できる楽しい居場所に

いじめ問題への取り組みも含めて、学級・学校における教育実践の展開にとって、これまで繰り返し強調してきた大切な点について、ここで整理しておく。

① トラブルを双方の成長の場にしていく

どの児童もかけがえのない大切な存在であることを大前提にして、日常生活における些細なトラブルに丁寧に取り組む。これは、発展途上の未熟さを抱えた児童が、失敗体験から学んで成長していくプロセスを大切にすることであり、いじめ問題の発生を予防していくことにもつながる。児童が問題や失敗を起こした時こそ、「気にかけて応援し続けてくれる」大人の存在が必要である。

② 被害者、加害者双方の話を丁寧に聴く

いじめ問題の発生に際しては、「事実の確認」と「問題の背景」について、当事者と周辺の関係者から丁寧に聴く。初めに「被害者」の話、次に「加害者」の話を聴く。さらに、「周辺の関係者」から状況や事情等を聴く。教職員で分担して当事者双方の話を聴き、一致した範囲と周辺の関係者の話から事実の確認と問題点を明らかにし、保護者への報告、理解も得ていく。事実確認は、期間を限定して集中的に行う。

③ 暴力、人権侵害行為への責任はあいまいにしない

児童の人格や存在を否定することがあってはならない。この点は、教職員による児童の人権侵害であり、当事者双方、周辺の関係者からの聴き取り、指導・支援を行う際に共通して重要である。一方で、加害行為に対する責任のとり方について、本人と保護者に事実を伝え、曖昧にしないで取り組む必要がある。保護者の姿勢を児童に伝えていく場としての意義も大きい。

④ 当事者の気持ちを尊重しながら、問題の返し方を工夫する

学級や学年などでも問題が明らかになっていることが少なくない。ここでは、教職員の取り組みの姿勢や解決のあり方が問われている。当事者の意向を尊重し、保護者の理解も得ながら、何らかの形で当事者以外の児童に対して、必要な範囲で事実と問題点、取り組み等について説明をしていくことは、教職員への信頼、当事者への理解と支援、予防的意義等の点から重要である。

⑤ 多様な生き方、考え方を認め合う人間関係、学級づくりを

異質共存、多文化共生の理念は、家庭・地域、学級・学校、日本国内、国際社会とステージは異なっても、共通して重要な価値である。自分とは異なる他者の存

在に敬意を払い、お互いに認め合うことが土台としてできれば、人間としての生き方、人間関係の形成にとって大きな幹となる。グローバル化への対応とは、この点を大切にしていくことにある。

⑥ 「子どもの権利条約」を学級づくりの柱に

1994（平成6）年に日本も批准をした「子どもの権利条約」は、児童を単なる保護の対象とはしないで、権利行使の主体として捉えている。学級・学校に子どもの権利条約の理念を活かす教育実践を柱にしていくことが大切である。具体的には、教育実践を通して、「意見表明権、平等権、参加の権利」等を日本の学校に根付かせていくことである。

- ⑦ 教職員や保護者の体罰、虐待、暴力、暴言、決めつけ、脅しなどをやめていく
児童のいじめ問題の背景には、これを助長するような社会や学校や家庭における大人の側の課題がある。具体的には、狭義の学力、受験など、比較と競争が過度にあおられるような社会や学校の環境の中で、児童が自己否定感を募らせ、ストレスや攻撃性を強めているような状況もある。また、教師の体罰や保護者の虐待問題などもある。こうした点を、問い直し、是正をしていく必要がある。

⑧ 問題を担任だけの責任や取り組みにしない

学校では、様々な問題が毎日起きているような状況があるが、いじめ問題の取り組みを担任だけに任せることは、学校としての初期対応の責任放棄である。教職員も大幅な世代交代の時期を迎え、日々の対応に追われ疲弊しているような状況もある。一人の教職員だけで取り組み解決を図れるような課題は、むしろ少ないと言える。学校の内と外に開かれた支援ネットワークの構築と機能化が重要である。

⑨ 当事者の保護者には事実と取り組みの方針を伝え、理解と協力を得る

児童に関わる問題事象への取り組みに関して、学校と保護者の間で情報の共有と方針の共有がなされる必要がある。担任・学校は、特に事実と取り組み方針について、ボタンのかけ違いによる不信感の増幅につながらないように、丁寧な関わりが求められている。学校と保護者や当事者双方にズレが生じた際には、「被害者支援」と「双方の成長」の視点を基礎に、関係修復の努力が重要である。

⑩ 「居場所と出番のある学級・学校、家庭」をつくっていく努力を

すべての児童は、かけがえのない存在として認めてほしいと願っている。長所も短所も、できることもできないことも含めて、受けとめてもらう体験と自分自身を受けとめることは相互関係にある。「安心・受容」「協同・成長」の居場所としての学校や家庭を求めている。このことを土台にした時に、「ほめる」「叱る」といった評価を伴うかわりが、児童への励ましとしての意味を持つ。

第3章 いじめ問題をめぐる児童理解と支援、そして実効性を高めるために

1. 児童理解—児童期の交友関係といじめへの対応

① 児童期後期の友人関係の持ち方

小学校3年生前後（児童期後期）からは「ギャングエイジ」と呼ばれるように、友人関係の持ち方や遊び方に変化が見られる。児童たちは同性・同年齢の者同士で小集団を作り、リーダーを中心にしながら、集団内で共有されているルールのもと特異な遊びを行う（磯邊、1997）。仲間内で情報や秘密の共有を行ったり、グループ内にしか伝わらない隠語を用いたり、サインを送り合うことで結束が強化される。

このような友人関係の中で、児童たちは他者と競い合い、自分を表現する力（「競争」）や、ときには力を合わせて一つのことに立ち向かう力（「協力」）、状況を判断しながら人に譲る力（「妥協」）を身につけていく。しかし、こうしたグループの特性が度を越してしまうと、グループ外のクラスメイトや内々のルールに従わないメンバーに対して排他的になり、いじめが生じる危険性も同時に抱えることになる。児童期後期のグループ遊びは、周囲の大人には分かりにくい場合があるため、隠語による嫌がらせなどが行われていないか、児童たちが用いている独特な言い回しへの注意が必要である。

② 集団に備わる特徴といじめが維持される構造

児童の心情を見立てる際には、所属集団におけるその子の立ち位置を見定める必要がある。集団の凝集性が高まれば高まるほど、暗黙裡の決まりごとは増えていく。特に、自らの存在意義を感じる場所として集団を大事にしていればいるほど、なおさらその集団成員は相互に影響を強く与え合う。

このような集団に自然と備わる特徴としては、①全体性（全体は部分の総和以上のものである）、②自己制御性（集団を脅かす外圧に対して、それを排除し、集団を安定状況に置こうとする）、③変容性（やむを得ず集団が変化しなければならない場合には、一部を変容させて新たな安定状況を作る）が挙げられる。つまり、集団は静的なものではなく、相互作用によって維持されるという動的な特徴をもっている。動的であるがゆえに、日々児童たちはその集団内での小さい変化の波に揺られながら、自分の居場所を保つために適応の道を探っているのである。それは、私たち大人が思っている以上にストレスフルな状況である。

また、このような集団の性質を鑑みれば、集団内で誰かをいじる、からかうといった行為が頻繁に起こっている場合、その行為を集団内の誰かが自発的に制止

するのは難しい。その集団は、常に誰かがいじる、からかわれることで、安定状況に置かれているからである。特に、本事案のように授業中の立ち歩きや授業とは無関係な発言があったり、暴力行為が頻繁にみられたりというように、クラスが落ち着かない状況であれば、「また誰かがいじられている」「誰かがケンカしている」という状況が「普通のこと」になってしまう。そこでは、問題を抑制しようとするクラスの力は働かず、むしろ、問題が生じていることを普通のこととして見過ごす力が自己制御機能として自然と働いてしまう。

このような状況下では、児童たちからいじりやからかいを止めるような自発的な勇気ある行為（いじりやからかいを止めるような）を期待するのは難しい。クラス指導で求められるのは、個人内にいじめへと走る問題性を探し求めるよりも、集団としてのあり方にいじめを生み出すコミュニケーションのパターンが存在していると捉え、そのパターンからいかにしてクラス全体で脱するかを考えることではなかろうか。すなわち、教職員側から、「今のままでいいのか」とその集団のあり方を問い、児童たちの価値観を揺さぶるような働きかけが不可欠である。

③ 指導を巡る悪循環

小学校では、担任と児童を含めた集団が密着しやすい構造を持ち、独特な学級風土がつくられる。担任が周囲に学級運営を相談しない場合や、指導をサポートする構造がない場合、『学級王国』と揶揄されるように、学級は周囲の干渉を許さず、生徒指導や学習指導が学級内で完結してしまう。王国の城壁が強固であればあるほど、本来は複数の教職員で対応せねばならないような問題でさえも、学級内に押しとどめられる力が働く。児童同士でトラブルが生じた際、担任の指導により、納得のいく解決がもたらされた場合、児童たちは「いざという時には先生が解決を手助けしてくれる」という安心感を持つにいたる。しかし、問題への担任の指導が不適切・不十分であった場合、指導への反発や理解の至らなさから、問題行動が繰り返される。本事案においても、授業中にお菓子を食べたり、騒いだりといった問題行動に対して、担任からの注意は行われていた。しかし、児童からは「怒られるけど、先生が優しくかったから皆やめなかった」という意見が聞かれた。このように、大人からすれば、「問題が起きるたびに指導はしている」と思っている、その指導は児童を変容・成長させるものにならず、本質的な介入にならないことがある。「指導すればするほどそのまま」といった、指導をめぐる悪循環に教職員がはまってしまっていないかを、担任だけではなく複数の目で確認できるような体制が求められる。

④ いじめに気付くことの難しさ

（ア）いじめられていることを話す

一般にいじめられている子はそれを他人に話さない場合が多いと言われている

(日本弁護士連合会子どもの権利委員会編、2015)。それには様々な理由が考えられるが、第一には自分がいじめられるような人間だと思われたくない(自尊心の保持)、自分が辛い思いをしていることで親に心配をかけたくない(親に対する気遣い)、親に話すと大騒ぎになってしまう(自分が注目されることの回避)、「チクった」といわれて非難されたくない(仲間意識の保存と大人の味方をする事への忌避)などが考えられる。いじめられることによる辛い気持ちを自分自身も認めることができないでいると、心理的に追いつめられ自負心や自尊心が粉碎されて、生きる気力が失われてしまう事態にもなりかねない。いじめによる後遺症としてPTSDが起り、生涯にわたって影響を及ぼす場合も少なくない。いじめられた子がいじめをうち明けた時には、心に深く傷を負うほど深刻な状態になってしまっている場合もあることから、保護者や教職員、友人など周りの人は、できるだけ早くいじめに気づいて、いじめからその児童を守り、いじめを止める努力をする必要がある。

(イ) いじめに気付く

いじめは見えにくいといわれる。いじめに気付いているのは友人では2/3、教員は1/4、家族は1/3程度とされる(松原、2004)。その要因としてまず、「いじめを受けた当人の被害認識と周囲との間にある認識の“ズレ”」(森田、2010)が考えられる。たとえば、プロレスごっこ(遊び)と称して相手をいためつけ、時には怪我まで負わせることがある。この場合、いじめられている児童は深く傷ついているが、いじめている児童には自覚がないか、あるいは自覚があるにも関わらず「遊んでいただけ」と主張すれば、主張が嘘であっても通用する可能性がある。実際に周囲の目にも遊んでいるようにしか映らない場合もあるだろう。本事案においても、本児や保護者は担任や学校に対し、一方的な暴力を受けた旨を訴えたが、十分な聴取がなされないまま、偶発的な揉め事や暴力事件ととらえられ、いじめ行為として認識されない状況が続いた。いじめられている児童を理解する際には、その児童が受けた行動のみに着目して形式的に判断すると、誤った認識を生む。

「傷ついているかどうか」という被害を受けたとする側の感じ方を基準にして判断しなければならない。

同時に、いじめにより被る心身の苦痛は、被害者の立場に立たないとわからないものである。ときには、いじめられている児童が、教員の目にはクラス内でトラブルを起こしがちな存在として映る場合もあるだろう。このような場合には、いじめられている児童にも問題があるとの見方をしてしまう危険性が考えられるが、これでは被害者の苦痛は見えてこない。ときには、いじめる側の主張する正当性により、周囲の児童だけでなく教職員の認識の枠組みまでもが組み替えられてしまい、意図しないうちに教職員までもがいじめる側に正義をもたらす事態も

生じうる。教職員が何気なく発してしまった「(いじめられている児童には) そんなところがある」という一言や、いじめている側の主張を黙って聞いていることさえも、いじめる側の立場を強化することになりうることを肝に銘じたい。

また、本事案において、本児は、勉強もでき、授業での発言も多く積極的であったことから、本児が不登校となる前の段階で、教職員の間で本児がいじめられているという認識が持たれていなかった。しかしながら、いじめを早期に発見するためには、教職員が常に「どの学校、どのクラスにも、いじめ、いじめ的な人間関係が存在する」との認識を持つことが欠かせない。日頃、教職員がいじめられるとは予測しない児童であっても、児童同士の関係や児童の集団内での立場が流動的であることを常に念頭に置き、些細な変化を見過ごさない観察や関わりが必要である。

2. 児童支援とは何か

(1) 面談のありかた

① 聴き取りの基礎

問題が発生した際には、児童の言い分を理解するためにも必ず聴き取りは一对で行い、それぞれの話から事実関係の擦り合わせが必要である。本事案におけるプール事件では、事実関係を丁寧に擦り合わせることなく、「どっちもどっち」といった対応がされるだけにとどまった。それにより、本児及び保護者が学校へ不信感を持つきっかけとなったとともに、いじめがエスカレートしていく可能性を見逃すこととなった。トラブル場面のことは被害的に語りやすくなるのが自然であり、一方の情報だけでは、事実を捉えきれない。必ず、両者の話を個別に聴き、それでも辻褄が合わない場合には、他児からも情報を得ることが重要である。

丁寧に事実関係を擦り合わせると、児童たちにとっては自分がしたことを振り返り、何が相手を怒らせたのか、自分の落ち度はどこにあったのかを反省する機会となる。同時に、その事態にいたる個々の事情や感情に触れる面談を繰り返すことで、「トラブルになった時には先生は必ず言い分を聞いてくれる」という、児童たちの安心感も得られる。「ケンカ両成敗」といった紋切り型の指導に陥らないためにも、副担任や学年団の教職員（本事案のように単級の場合には管理職等）が担任をサポートしながら、必ず当事者の話を丁寧に聴き取る必要がある。

また、いじめ事案に対峙するとき、周囲はいじめの原因を被害者側にあると認識する傾向があるといわれている（若島、2007）。つまり、クラス内でのいじめに対して、周囲の児童や、ときには教職員でさえも、いじめの発生原因を被害者に問題があると捉えやすいのである。いじめられている児童に救いの手を差し伸べ

るためにも、教職員は被害者側にいじめの原因を感じやすい立ち位置にいることを自覚したい。

② いじめられている側への支援

まず、いじめられている児童が安心して話せる環境作りを心がけたい。その際教職員は、いじめられている側の児童の気持ちに目を向け、「傷ついているかどうか」に注意しながら話を聴く。そして教職員はいじめられている児童にどのような事情があっても、いじめは許されないこと、いじめられている側に立って指導を行うことを伝える必要がある。同時に、いじめられているのは自分が悪かったからではないことも伝え、いじめられている児童の罪悪感や自己否定感が軽減されるような関わりを心がける。

いじめられている児童から聴き取りを行う際には、「いつ、どこで、誰が、誰に対し、具体的にどのような行為・言動を行ったか」といった、出来事の事実とともに、いじめられている児童の心情についても聴くことが大切である（日本弁護士連合会子どもの権利委員会、2015）。

次に、支援においては、いじめられている児童の主体性を尊重することを忘れてはならない。特に、いじめられている児童自身の「解決イメージ」を大切にすることによって、その児童自身が「これならできるかもしれない」と思えることを手がかりに解決を図ることは大切な視点である。いじめられている児童が、どうしたいのか、どのような状態を望むのかを確認することによって、児童の意思を尊重する。なお、生命身体の危険が予測される場合は、児童の意思に反しても周囲の大人が児童の最善の利益を考え対応することが肝心である。

さらに、教職員はいじめられている児童から相談を受けたり聴き取りを行ったりした後、その状況を継続的に（翌日、1週間後、1か月後等）確認する。教職員は、いじめられている児童が最後まで見守ってもらえる、という安心感を持つ関わりをしなければならない。

いじめを受けた児童を継続的に支援するには、学校や家庭が方針を共有する必要がある。いじめ行為の聴きとりは事実関係の擦り合わせには必須であるが、被害者にとっては嫌な気持ちを再体験する場になる可能性もある。保護者の理解を得られないまま対応を行えば、「聴き取りにより傷つけられた」と、それ以後の調査自体を拒否されることも起こりかねない。このような事態を避け、被害者を効果的に支援するために、学校は生じたいじめ事案に対して、どのような方針を持って対応していくのかを、丁寧に保護者に説明する責任がある。被害を受けた児童だけでなく、保護者もまた、いじめにより心を痛めた被害者である。保護者の言葉の裏にある傷つきや不安への配慮を忘れてはならない。

③ いじめている側への支援

いじめは、基本的には攻撃性の表出と抑制のバランスの問題としてとらえられ、いじめをしている児童からは、欲求不満、対抗意識、支配欲求、仲間を求める気持ち、連帯感・排斥拒否感情、報復欲求、愉快感等の心理がさまざまな表現形態で表わされる（浅岡、1999）。いじめるという行動がその児童なりのSOSである可能性もあり、いじている児童もまた、「問題を抱え苦しんでいる子」として理解し、指導・支援をしていく必要がある。「いじめ加害者は、処分や懲戒を受ければよい」と、短絡的に考えることなく、行為の奥にある心情に沿った関わりが求められる。

いじめをしている児童からは事実を確認し、いじめ行為の動機についても語らせる機会を作る。その行為を自分ではどのように考えているのか、そのことによって相手に与える影響などを客観的に振り返ることができる関わりをする。いじめの行為の背景にあると考えられる不安感や寂しさなどの心情についても語れるようにする。そのうえで、いじめや暴力が重大な人権侵害で絶対に許されないものであることや、被害者に深刻な損害を与え、取返しのつかない重大な事態に発展する恐れもあることを指導していく必要がある。

いじめをしている児童に謝罪させる際にも注意が必要である。上述したように、いじめはする方と受けている方の意識にズレが生じやすい。いじめを行っている児童自身が「いじめた」と意識していない（ふざけていただけ、相手が悪いと感じている等）、ズレている状態のまま謝罪させた場合、謝った方には屈辱感が残ったり、かえって問題が大きくなったりする場合がある。謝る場合には、いじめをした児童自身が自分の何が相手を傷つけたのかを理解し、語るができなければならない。

（２）いじめ予防としてのアンケート実施

いじめに限らず、日々の生活における細かなストレス（デイリーハッスル）を測定するような教育相談アンケートの実施は、予防の手立てとなる可能性がある。児童の回答をもとに、必要と判断した場合には担任との個別面談や、スクールカウンセラーとの面談につなげていく。いじめだけをターゲットにしたアンケートには書きにくくても、「ストレスがたまっている」という文脈では回答しやすいものである。実施にあたっては、ストレスとは何かを学ぶところから始め、ストレスに気づき、対処方法を習得するといった、児童たちの系統的な学びにつながる形で行いたい。参考資料は、ある中学校で実施したアンケート調査の一部である。アンケートの項目は、各学校の実情や発達段階に合わせて修正を行いながら使用できる。なお、作成にあたっては松木・宮脇・高田（2004）を参照した。

また、小学校でのいじめの約10%は保護者からの訴えにより発見されるため（平

成 26 年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」)、保護者あてのアンケートも有効である。アンケートの実施や読み込みは、多忙な教員にとって大変な作業ではあるが、ストレスについて児童や保護者とともに語る共通言語を得るためにも、導入されることが望ましい。

3. 実効性を高めるために

(1) 担任をバックアップする校内体制

本事案において、プール事件や殴打事件には複数以上の教職員が関わりながらも、最終的には担任に任せるという形となり、教職員間の情報の擦り合わせが十分に行われなかったことが窺え、教職員全体にとって事態の重さを認識することが遅れた要因ではないかと推測される。

従って、少しでもいじめ事案と推測される場合においては、校内の委員会で管理職の指示のもと対応を行うことを心掛ける。そのためにも、「これくらいの事案は担任で止めておこう」と思わず、いじめの訴えがあった場合には、全ての事案を管理職に相談すべきである。担任は日頃から互いの学級運営をオープンにし、教職員同士で指導や授業の相談ができる職場環境が必要である。

一方、管理職は、担任の報告から、緊急性・重要性が高いと思われるいじめ事案についてチームを組み、バックアップ体制を整える役目を担っている。いじめ事案に限らず、複数の児童が関わっている事案には、担任一人に任せることなく、必ず複数の教職員で話を聴き取るように学内体制を整えねばならない。いじめ事案が生じた際に毎回一からメンバーを選ぶのではなく、各学年をバックアップする役割を適材適所で事前に指名しておき、担任以外が面談等で得た情報の共有方法を決めておくなど、組織としていじめに即座に対応できる準備が必要である。

(2) 集団を育てる教育

いじめは予防・早期発見・早期対応が基本だが、そのためにも児童たち自身でいじめに対処できる集団になれるよう、教育を行う必要がある。集団が育ち、その集団へのこころの結びつき（ソーシャル・ボンド）が強くなれば、問題行動は発生しにくくなる。集団への結びつきを強く感じられる場所でこそ、児童たちの社会性は伸びていく。特に、いじめ事案に関わっては、いじめと思われる事態が発生していることを教職員や大人に報告してくれる児童の存在がいるかないかで、その後の対応に差が出る。そのため、児童たちには、いじめ等の対人トラブルを発見し、自分たちの力で解決できる集団であり、大人たちにも相談できる集団になってもらいたい。

また、いじめの解決はその事案に関わる大人全ての責任でもある。そこで、学校・地域全体としても、いじめを解決できる集団として成長していくことが求められる。そのヒントとして、長谷川 (2005) のソリューション・バンク (いじめ問題解決例) の取り組みを提案する。

ソリューション・バンクは、1990 年代の愛知県におけるいじめ自死事件をきっかけに開始された取り組みである。当時、遺書の存在がマスコミを通じて大きく報道されると、各地で同様の状態におかれていた児童たちが遺書を書いて「自死する連鎖」が起きた。いじめが報道されるとき、「深刻ないじめ問題は、介入が難しく、ときには児童を自死に追い込んでしまう」という内容を含むことが多い。こうした情報は、いじめを受けている児童たちの不安を煽り、さらなる自死が誘発される可能性がある。このような時期に、NHKの「報道特別番組・いじめ」に出演した長谷川啓三氏は、いじめの解決事例を報道し、「解決の連鎖」を作ることを目指した。番組当日までに、テレビのテロップを通じていじめの解決事例を集めたところ、25 件程度の解決事例が寄せられ、報道された。解決事例を報道することで、いじめにあっていく児童が解決までの見通しをもてるようになることをねらったのである。この取り組みはその後、新聞やホームページに場所を移し、現在も解決事例の蓄積は進んでいる (ソリューションバンク.net、2016)。

ソリューション・バンクの考えに基づき、学校においては教員・専門家・家庭の努力によって解決したいじめ事案の蓄積を提案したい。解決事例を提示することで、いじめを受けている児童や家族、教職員にとっても、見通しが与えられ、具体的に関係者がどうすればよいかというヒントが得られる。また、集団指導の中では、いじめの解決事例を教材として扱うことで、周囲の児童はいじめに対してどう対処すればよいのかが分かり、いざ「被害者になったら」、「傍観者になったら」といったケーススタディを行うことができる。クラス内でのいじめを隠すのではなく、早期介入により解決した事案を同僚と普段から交流し合い、児童たちや保護者とも一緒に学び、助け合うことができる集団作りをしていきたい。

<参考文献>

浅岡鏡子「いじめ」氏原寛他編『カウンセリング辞典』ミネルヴァ書房、1999 年、pp.29-31。

長谷川啓三『ソリューション・バンクーブリーフセラピーの哲学と新展開』金子書房、2005 年。

二橋茂樹「友人関係」氏原寛他編『心理臨床大事典』培風館、2004 年、pp.1151-1152。

磯邊聡「児童期：後期一小学校 4～6 年」馬場禮子・永井徹編『ライフサイクルの臨床心理学』培風館、1997 年、pp.58-72。

松原達哉「いじめ」氏原寛他編 前掲書、2004 年、pp.927-928。

松木繁・宮脇宏司・高田みぎわ編著『教師とスクールカウンセラーでつくるストレス
マネジメント教育』あいり出版、2004 年。

文部科学省「平成 26 年度『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』
における『いじめ』に関する調査結果について」2015 年。

森口朗『いじめの構造』新潮新書、2007 年。

森田洋司『いじめとは何か』中公新書、2010 年。

日本弁護士連合会子どもの権利委員会編『児童のいじめ問題ハンドブックー発見・対
応から予防まで』明石書店、2015 年。

ソリューションバンク.net <http://www7b.biglobe.ne.jp/~solutionbank/>（アクセス
2016 年 2 月 3 日）

若島孔文「いじめに対する介入を考える」『児童心理』853 号、2007 年、 pp.12-16。

参考資料：「生活アンケート」の例

あなたは最近の一个月間、どんなことにイライラしたり、つらいと感じたり、泣きたいと感じているでしょうか。次にかいてることについて、こうしたことが「ある」か「ない」か、そしてどの程度あるか、どの程度ないかを、1－6までの数字に○をつけて答えてください。

		ない・ ない・ ない	ない・ ない	ない	ある	ある・ ある	ある・ ある・ ある
1	自分や家族の将来のこと	1	2	3	4	5	6
2	自分や家族の健康のこと	1	2	3	4	5	6
3	親や、きょうだいとの人間関係のこと	1	2	3	4	5	6
4	勉強、成績、進学や進路のこと	1	2	3	4	5	6
5	学校や塾の先生との人間関係のこと	1	2	3	4	5	6
6	友達との人間関係のこと	1	2	3	4	5	6
7	やりたくないのに、やらなくてはいけないこと	1	2	3	4	5	6
8	義理のつきあいをしなければならないこと	1	2	3	4	5	6
9	暇をもてあましたこと	1	2	3	4	5	6
10	人に、妨害されたこと	1	2	3	4	5	6
11	話を聞いてくれる人がいないこと	1	2	3	4	5	6
12	自分の性格やスタイルのこと	1	2	3	4	5	6
13	人に頼み事をする	1	2	3	4	5	6
14	やるが多すぎて時間がないこと	1	2	3	4	5	6
15	どうしてもやり遂げなければならないことが控えていること	1	2	3	4	5	6
16	好きな人（ボーイフレンドやガールフレンド）のこと	1	2	3	4	5	6
17	他人からかげぐちをたたかれたり、うわさ話をされること	1	2	3	4	5	6
18	生活が不規則なこと	1	2	3	4	5	6
19	親や周りの期待が強すぎる	1	2	3	4	5	6
20	子どもあつかいされたり、女（男）だからと区別されること	1	2	3	4	5	6
21	クラブ活動のこと	1	2	3	4	5	6
22	イヤなことを断ることができないこと	1	2	3	4	5	6
23	人から誤解されることが多いこと	1	2	3	4	5	6
24	人から批判されたり、非難されること	1	2	3	4	5	6
25	かばんや持ち物を勝手にさわられること	1	2	3	4	5	6
26	電話番号やアドレスを許可なくほかの人に教えられること	1	2	3	4	5	6
27	友人のネット上への書き込みが気になること	1	2	3	4	5	6

合計点を書こう⇒

いま、不安に感じていることや困っていることがあればなんでも自由に書いてください。



「ストレスを感じたとき（つらいことがあったり、プレッシャーを感じるとき）」、あなたはどのようにしていますか？または、どうしますか？質問を読んで、自分に一番近いと思うものに○をつけてください。

		ほとんどしていない	あまりしていない	少ししている	かなりしている
①	友人に話す	1	2	3	4
②	これから先どうするかを考える	1	2	3	4
③	自分の気持ちをおもてに出さないようにする	1	2	3	4
④	プラスのメッセージを自分に送る	1	2	3	4
⑤	こわしてはいけないものをこわす	1	2	3	4
⑥	誰かにグチを聞いてもらう	1	2	3	4
⑦	つらいことが解決するようにいろいろやってみる	1	2	3	4
⑧	つらいことは自分の心の中にしまい込む	1	2	3	4
⑨	肩や指などの力をぬき、リラックスする。	1	2	3	4
⑩	やけ食いをする	1	2	3	4
⑪	人に相談する	1	2	3	4
⑫	どのようなことなのかよく考える	1	2	3	4
⑬	自分の心とは反対に明るくふるまう	1	2	3	4
⑭	これもいい経験だと思う	1	2	3	4
⑮	暴れる	1	2	3	4
⑯	つらいことについて身近な人に話す	1	2	3	4
⑰	自分がやるべきことや言うべきことを考える	1	2	3	4
⑱	つらいことは、なかったことにする	1	2	3	4
⑲	成功したり、解決した時のことをイメージする	1	2	3	4
⑳	やつあたりをする	1	2	3	4

⑳まで回答したら、下書いてある問題番号順に得点を足して、合計点を書き入れましょう。

①+⑥+⑪+⑯=	
②+⑦+⑫+⑰=	
③+⑧+⑬+⑱=	
④+⑨+⑭+⑲=	
⑤+⑩+⑮+⑳=	

※結果は別紙で

第4章 児童の人権擁護のために求められる教師と保護者のコミュニケーション

1. 児童の学習権保障

本事案において、本児は、図らずも不登校となってしまった。これは、学習権保障という観点からは、望ましくない事態である。なぜ、不登校に至る前に問題への取り組みができなかったのか。当事者間の問題解決への取り組みと同時に、児童の学習権を中心に据えた、教職員と保護者とのコミュニケーションのあり方について考える必要がある。

学習権は、憲法第26条第1項に定められた国民の教育を受ける権利を、学習主体である児童の側から捉えたものであり、その意義は、学習により人間として成長発達するための生まれながらの権利であるとされている。本事案は小学校の事案であるが、児童たちは、教科学習のみならず、集団生活を過ごす中で社会規範を学びながら社会性を身につける準備をすることになる。不登校という事態は、児童からこのような準備をする機会を奪っていることになり、学習権を侵害しているという評価が可能である。

以下では、本事案において本児が不登校になることを防ぐことができたのではないかという観点から、教職員と保護者のコミュニケーションの問題について提言する。

2. 教職員と保護者との間で生じやすい認識の隔たり

「いじめ問題」が発生した場合、その意味の多義性もあり、教職員と保護者との間で認識に隔たりが生じやすい。この隔たりは、学校と当事者双方の保護者の間で起こり得る。

何らかの被害を受けた児童の保護者としては、児童が現に「いじめ」に遭い苦痛を被っているという事実直面し、それを直ちに無くして欲しいと考える。当然、教職員に対して、いじめ行為をしていると考えられる関係児童への指導を速やかに実施するよう求めることが多い。他方、学校としては、どのような加害・被害関係であったのか、片方の児童の言い分だけでは判断しかねるため、双方の児童や関係者から話を聴き、事実と問題点を確認してから対応を検討する必要がある。このため、いじめに遭った児童の保護者と学校とでは、認識に大きな隔たりを生じやすい。

教職員と保護者との間の認識の隔たりが大きいままであると、信頼関係は崩れ、結果的に、被害を受けた児童が不登校になるなどして、当該児童本人の学習権侵害をもたらす危険性が高くなる。

児童に対する「いじめ」が問題となる事案においては、その出発点から、保護者と

学校との間ですでに大きな認識の隔たりが生じているという自覚が必要であり、特に、学校にこの自覚と隔たりを埋めるための丁寧な事実認識と問題点の明確化が求められる。

本事案では、以上に述べた認識の隔たりが埋められることがなかったことが、学校と保護者との決定的な信頼関係の破綻をもたらしたといえる。

3. 「いじめ」という多義的な言葉だけにとらわれない教育実践の必要性

また、本事案では、「いじめ」の捉え方の次元で、教職員と保護者との間で考え方に違いがあったと考えられる。必ずしも常に保護者が考える「いじめ」の捉え方が正しいわけではないが、学校としては、「いじめ」の捉え方において保護者の主張と考え方が異なるとしても、保護者からの訴えに耳を傾けないという姿勢をとることは厳に慎まなければならない。さらに、本事案では、当該小学校内部においても「いじめ」の捉え方についての考え方があいまいであり、統一性を欠いていた。これが少なからず、当該小学校の対応の遅れに影響したと考えられる。

「いじめ」に該当する行為について考えると、冷やかしの、からかい、仲間はずれ、誰がしたのか不明ないやがらせ、暴言、暴力、恐喝など、日常生活におけるトラブルから犯罪行為をも含むあらゆる問題行動がそれに含まれることになる。これら問題行動を一括りにして「いじめ」と定義すること自体が、教育実践を妨げる場合がある（「提言」第2章6参照）。「いじめ」という言葉は多義的であり、「いじめ」に該当するかどうかにこだわる余り、発生している問題への対応が後手になってしまうことは本末転倒である。

「いじめ問題」に関わる際の、あるべき教育実践について、再掲になるが以下の点を強調しておきたい。これらを踏まえた教育実践により、教職員と当事者双方の保護者とのコミュニケーションを円滑にするための素地が形成されることが考えられる。

第一に、「いじめ」という言葉だけにとらわれないで、目の前で起きている具体的問題に取り組む。

第二に、発生した個々の問題に応じて、関係する教職員がチームを組んで取り組む。

第三に、見下し行為、迫害行為、暴力行為に対して、児童、教職員、保護者を含めて、許されないという姿勢に立ちきった取り組みを行う。

第四に、当事者を含めて、児童全員を守る姿勢に立ち、成長のプロセスで発生する問題への取り組みを通して、謝罪、和解、関係修復、距離の取り方などを学ぶ機会とする。

第五に、問題をエスカレートさせないためにも、当事者周辺にいて心を痛めている児童生徒に依拠した取り組みを進める。

第六に、問題に応じて、関係する専門機関との協働を図り、被害児童を守るだけでなく、加害者とされる児童も指導・支援していく。

4. 「事実」を基にして認識の隔たりを狭めていく作業の必要性

学校と保護者との円滑なコミュニケーションを実現するためには、学校の認識と保護者のそれとの間に大きな隔たりがある可能性があり、かつ、「いじめ」の捉え方の多義性からすると、いじめが疑われる事案に関する事実関係に依拠することこそが極めて重要である。すなわち、学校は、保護者との間で、いじめが疑われる事実関係を調査したうえで共有化することが必要であり、これが共有化されてこそ、認識の隔たりが狭まっていくと考えられる。そのうえで、当事者から聴き取った事実関係のうち一致した部分から、何があったと考えられるかを保護者に伝え、問題点を明らかにして取り組みにつなげていくことが必要である。

本事案において、当該小学校は、本児が不登校になる以前は、この認識の共有化作業を怠っていたと言わざるを得ない。当該小学校が事実関係の共有化作業に基づく取り組みを行っていたら、本児が不登校になるという学習権保障の観点からすれば最悪の事態には至らなかった可能性が高い。

例えば、11月1日の児童Bによる殴打事件について、担任は、これが本児に対するいじめであると思わなかったとのことであったが、校長や教頭はこの出来事はいじめ事案であると認識したとのことである。この学校内での認識のズレは、当該小学校の本児に対する対応の遅れの要因となっている。さらに、担任は、いじめであると認識しなかったにせよ、暴力事件であると認識したのであるから、児童Bが本児に対して暴力を振るった原因や背景事情を探るべきであったと考えられるが、これを速やかに実行していない（第二部第2章3で述べたように、「発火点」「着火点」にまで遡り、問題の所在を明らかにする作業を実施すべきであったが、これを実行していない）。このときに、速やかにこれらを実行していれば、その後の保護者との円滑なコミュニケーションが期待できたのではないかと考えられる。

このように、当該小学校が事実関係を調査したうえで、保護者との間でその調査を基に判明した「事実」の共有化作業に基づく取り組みを実施していれば、当該小学校と保護者とのコミュニケーションが維持されていたであろう。

5. 教職員と保護者のコミュニケーションをどうつくるか

以上のように「いじめ」事案が発生したことが疑われる場合は、速やかに、事実関係を調査したうえで、学校としてはどのような事実と問題点があったと考えるのかに

ついて、当事者双方の保護者に対し伝えることが、保護者との円滑なコミュニケーションを形成するための最低条件であると考えられる。その際には、「いじめ」に該当するか否かという議論だけにこだわるのではなく、事実関係の確認に基づき何よりもまず学校で起こっている問題にどのように取り組むのかという姿勢や方針が肝要である。

特に、日常生活における些細なトラブルや問題発生の初期段階においてこのような姿勢や方針を持つことは、その後の問題の重大化を予防していくことにもつながっていくからである。

この取り組みを怠れば、本事案のように、児童の不登校という学習権侵害を招く事態が生ずることがあることを肝に銘じるべきである。

第5章 いじめ防止のために教育委員会として何を為すべきか

1. 大阪市いじめ対策基本方針について、さらなる周知徹底を図ること

(1) 大阪市・大阪市教育局は、平成 27 年 8 月に「大阪市いじめ対策基本方針～児童の尊厳を守るために～」を公表しており、その中では、いじめ対策の基本理念を以下のとおり定めている。

- ① いじめを受けた児童を救済し、その尊厳を守ることを最優先する
- ② 大阪市は「いじめを許さない」
- ③ 回復すべきは「人間関係」よりも「個人の尊厳」
- ④ 被害児童生徒・保護者の意見・要望の尊重を第一とする
- ⑤ 被害児童生徒・保護者の「知る権利」に応える
- ⑥ 隠蔽には厳正に対処する
- ⑦ 混乱の鎮静化を優先しない
- ⑧ 救済ルートの確保と対処ルールの特明確化

上記基本方針においては、いじめの早期発見のための方策として、いじめの「可能性」に気付いた教職員は、直ちに管理職（校長・教頭等）に報告するものとし、管理職は教育委員会に報告するとともに調査及び対応を開始することとしている。また、調査及び早期対応としては、事実関係の把握のために調査を行うものとし、加害児童に対しては「体罰・暴力行為の防止及び発生時の対応に関する指針、児童生徒の問題行動への対応に関する指針」（平成 25 年 9 月）に沿った対応を行う旨などを定めている。

そして、「児童生徒の問題行動への対応に関する指針」の中では、「5 つのレベルに応じたいじめへの対応」として、事態のレベルを 5 段階に区分し、レベルⅡ

～Ⅳの事案については「校内委員会」を開催し、対応の検討と役割分担を行う旨が定められている。

なお、上記基本方針は、本事案後に策定されたものであるが、「児童生徒の問題行動への対応に関する指針」については本事案の際にも存在した指針である。

- (2) しかしながら、本事案においては、担任がいじめの兆候となる事実（いじめの可能性）を認識したにもかかわらず、これを管理職に報告せず、早期に事実関係の調査計画が作成され、それに沿って計画的に調査が実施されることもなく、対策等の策定についてスクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーが継続的に関与することもなかった。

上記基本方針の公表後に実施された関係者からの聴取においても、基本方針や「児童生徒の問題行動への対応に関する指針」をふまえた供述はほとんどなく、現場の教職員らに上記指針等が周知徹底されていると言い難いように思われる。改めて、本事案後に策定された上記基本方針及び上記指針に沿っていじめの早期発見に努めるよう、周知徹底を図っていただきたい。

2. 教職員の負担の軽減に努めること

教職員の業務負担の増加が指摘されるようになって久しい。本調査報告書以前に公表されている各地のいじめ事案に関する調査報告書においても、いじめの早期発見と適切な対応を図るためには、教職員の事務仕事などの負担を軽減する必要があることが複数回にわたって指摘されている。しかしながら、現在に至るまで、教職員の業務負担についての抜本的な改善はなされていないように見受けられる。

本事案においても、担当教職員らがいじめの兆候となる事象を見過ごし、適切な対応が出来なかったことと、その多忙さとは無関係ではないであろう。

現場の教職員がいじめの兆候を見逃さないためには、教職員らの時間的・精神的余裕を確保することが不可欠である。多忙な教職員らの負担を軽減することは容易ではないが、特に問題を抱えた児童が多く在籍する事例においては、副担任の配置を含めて教職員の増員を図るべきこと、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーの増員、早期派遣などにより、現場の教職員の負担を軽減することを改めて検討していただきたい。

3. 当該小学校を含む各学校に対して適切な指導を行い、周知徹底を図ること

- (1) いじめかどうか断定できないケースであっても、その兆しがあれば管理職に報

告して校内で共有し、組織的に対応すること

第一部第Ⅲ章 3 において記載したとおり、本事案において、担任は本児が不登校に至るまで、深刻ないじめ被害に遭っているとの認識を有していなかった。その理由としては、学級崩壊的な状態が続き、問題事象などが頻発していたという当該学級の特殊な環境によるところが大きいと思われる。しかし、少なくとも本児の制服のズボンが隠された時点では、かかる行為が本児を標的としてなされたいじめ行為である可能性に気付くことは可能であったように思われる。

いじめが教職員や保護者の目に触れることは少なく、外部からは些細な出来事に思えるような場合であっても、その背後で深刻な事態が刻々と進行している場合もある。現場にいる教職員らが、いかに早くいじめの兆候を感じ取ることができるのか、期待される役割は大きい。

そして、何より重要なことは、こうしたいじめの兆候とともれる出来事を目にした場合には、その対処・解決を担任のみに委ねるのではなく、管理職を含め、校内全体で共有し、解決策を講じることである。そうでなければ、担任のみに過度な負担を強いることにもなりかねないし、担任の対応如何によっては、いじめの拡大・深刻化を招くことにもなりかねない。

本事案においては、学校内の状態が深刻なものであったにも関わらず、それに対する対処全般が現場の教職員ら個々人の創意工夫のみに委ねられていた感が否めない。本事案のようにその結果対応が遅れ、事態の深刻化を招くことがないように、本事案の教訓を生かしていただきたい。

(2) 被害児童が二次的被害を受けることがないように、十分な対策を行うこと

第一部第Ⅳ章 1 において記載したとおり、本事案においては、本児が不登校となった後、一部の児童らが本児に対して、悪質な「追い打ち攻撃」を行っている。

上記のような行為は、被害児童をより深刻な状態に陥れる可能性の高い行為であり、このような行為が行われることを未然に防止する必要性は極めて高い。

このため、保護者あるいは児童からいじめ被害を受けた旨の申告があり、それにより児童が不登校になるなど深刻な状態となっている場合には、学校から加害側とされている児童及びその保護者らに対して、被害児童の心情に十分に配慮し、加害側とされている児童らが不用意に被害児童やその関係者に接触することのないよう、早期かつ徹底した指導がなされるべきである。

(3) いじめ事案が発生した際の対応方法及び対応体制（特に不登校になった後の対応）について、事前に具体的な体制をととのえること

前述した「児童生徒の問題行動への対応に関する指針」においては、いじめへの対応として、管理職、生徒指導担当、学年主任、担任、学年教員、養護教諭で構成される「校内委員会」を開催し、役割分担を行うとともに、状況の把握・事実を時系列で整理・記録するとともに、対応方針を確認する旨、さらには教育委員会に報告書を提出して状況を随時伝え、連携して対応を図る旨が定められている。なお、いじめ防止対策推進法においては、「学校におけるいじめ対策のための組織」が設置されることとなっている。

しかしながら、本事案においては、本児が不登校となった後も、職員会議は開催されていたものの、本事案に関する対応はもっぱら校長及び教頭が行っており、事実関係調査も速やかに行われたとは言いがたい。対応が少しずつ遅れていくことにより、保護者らの不信感がさらに増幅していったようにも思われる。

このような事態を回避するためにも、いじめ事案が発生した場合に、誰がいつまでに事実関係の調査を行うのか、保護者及び被害児童に対する対応窓口は誰にするのか、加害児童及び保護者に対する指導は誰が行うのかなどの対応体制をあらかじめ決めておくことも重要である。

4. 本事案を含むいじめ事案について、市内の小・中学校において情報を共有すること

いじめ事案に対して適切に対応するためには、いじめ事案に関する事例の蓄積・情報共有が不可欠である。対応・解決に苦慮した事案についての反省点を共有することも重要であるが、解決事例に関する取り組み姿勢や共有することは特に重要である。現場の教職員及び管理職がいじめの兆候を早期に発見することが出来るようにするとともに、発生した事案に対して速やかかつ適切な対応をとることが出来るようにするためには、こうした経験の蓄積・共有が必要不可欠である。

終章 いじめのない社会をめざして

1. いじめという集団的現象を生じさせる集団の構造をどう改善するか

第二部第3章1で述べたとおり、いじめは何らかの力のアンバランスを背景として相手を攻撃することによって生じる現象であり、集団内の相互関係の中でできあがり維持される構造を持っている。

小学校の高学年から中学生の思春期に、男女ともに、様々な場面で相手より優位に

立とうする意識が強まるのは、ある意味では一般的であるが、これが過剰な競争意識となると、弱者を標的にした見下し・排除、身体攻撃などのいじめを惹起しやすい。

児童たちの嫌がらせや排除等の行為は大人社会のハラスメントと共通する問題構造を持っている。本章後半ではこの問題にも言及しておきたい。

（１）学習における仲間関係の改善を

本事案にみられる「服隠し」や「写真が傷つけられた事件」は、匿名による“嫌がらせ”行動で、学級の中に何らかの陰湿な攻撃を生む土壌があることを暗示する。当部会が行った聴取からも、本児以外にも嫌がらせや排除などのいじめを受けていた児童がいたことが推察される。いじめ防止にとっては、このような学級風土そのものをどう見るか、特に学習環境のあり方にも目を向けるべきである。

平成 19 年から、全国学力・学習状況調査（通称、全国一斉学力テスト）が小学校 6 年生、中学校 3 年生を対象に行われてきている。これは義務教育の小学校・中学校の教育課程に関わる習熟実態をつかむための調査的性格のテストであるが、都道府県レベルでの差異や同一自治体のなかでの学校間格差などが注視され、「学力」向上に向けて学校ぐるみで学習指導を強化する状況に変わってきている。

参考として取り上げると、大阪府の場合、平成 19 年度全国学力・学習状況調査で、国語 A・B、算数 A・B とともに都道府県別正答率では全国の下から二番目に位置した。それ以後、府や府下の各市あけて小中学校とともに「学力」向上に取り組んできており、小学校の教室環境もその影響下にあったことは否めない。その後、本事案に関わる平成 25 年度全国学力・学習状況調査では、かなり向上が見られ、公立小学校では国語・算数ともに全国公立校の平均かやや下回るところまで達していた。

また、同調査では学習状況についても調査してきているが、たとえば平成 25 年度実施の結果では、仲間関係に関する設問、「友達と話し合うとき、友達の話や意見を最後まで聞くことができますか」「一人一人の人間には考えや性格などに違いがあるということを大切にしていますか」で、大阪府の場合、「当てはまる」がそれぞれ全国平均より 3-4 パーセント少なかった。その反面、「いじめはどんな理由があってもいけないことだと思いますか」に対しては、「当てはまる」「どちらかといえば、当てはまる」とした割合は全国平均と同じであった（注記）。

平成 27 年 5 月時点で見ると、本事案に関わりのある大阪市全体の国公私立中学校 1 年生在籍者のうち、私立・国立中学校在籍者は全体の約 9% である。いわゆる小学校から私立・国立中学校への進学競争が激化しているとは言えないが、上述した学習環境、学習における仲間関係の改善は、今後も課題である。これは大阪府だけの問題ではなく、全国各地で課題となっており、いじめ防止のためには、教育委

員会や各学校においてそれぞれ学習指導・生活指導の再考すべき問題として直面している。

(注) 国立教育政策研究所教育課程センターが公表しているデータを基にしている。

(URL=<http://www.nier.go.jp/kaihatsu/zenkokugakuryoku.html>)

アクセス 2016 年 2 月 23 日)

(2) 教科外諸活動での協力や相互理解をはぐくむ学校づくりを

第一部で述べたようないじめの背景には、日常的な他者とのつながりの面で課題とすべき点が窺える。

学級での教科外活動で、日頃から協力し合い、ともに企画しながら活動を創り上げていく経験がどの程度意識的に取り組まれてきているか。また、学外のクラブやチーム活動等で、学校・学級での仲間とのつながりの体験がどう活かされ発揮されているか。このような社会的広がりからもいじめ防止の土台作りをしていくことが必要である。間接的ではあるが本事案はそのことへの問題の投げかけともなっている。

(3) 児童の成長を真ん中にすえながら保護者同士が育ちあう地域づくり

“わが子を競争の勝者に”と、保護者までが競争意識にあおられて日々関わっていたのでは、児童たちの社会からいじめはなくなる。そのためには、大人一人一人が、「私たちの周りの世界の発見は、児童の発見だ」という見方を持つように努力することである。この視点が持つ意味は以下のとおりである。

児童からの訴え、問いかけ、要求を受け止め、それを窓口にして、私たち自身が周りの世界を捉え直すことは、そのまま、児童の新しい面、可能性の発見である。こうした児童と関係性の実践を積み重ねていくと、学校、家庭や地域において、一人一人が権利としての支援を受けられる居場所をつくることになる。

2. 大人社会でのいじめをなくす

児童の集団で発生するいじめは、大人社会におけるいじめの反映でもある。児童集団でのいじめ (bullying) と、大人社会での差別やハラスメントとは、相手に対する精神的暴力の点で共通する面を持つ。

近年特に重大な問題となっているヘイトスピーチや職場におけるハラスメントは大人社会でのいじめともいえるべき現象である。大人が社会におけるいじめを見逃さず、弱い立場にある被害者の心情を理解し、被害者を守り抜くようであれば、児童のい

じめもなくならない。

また、大人がいじめの機序を理解すれば、児童たちのいじめ被害の早期発見・早期対応につながる。以下では、おおまかな進行過程を見ながら、いじめ克服とのつながりを押さえておきたい。

（１）支配のひそかな進行（孤立化から無力化へ）

いじめもハラスメントも間接的な攻撃（物かくし、いたずら書き、中傷のうわさなど）によって、相手の心の状態を揺さぶることから始まる。いじめられる者もハラスメントにさらされる者（以下、被害者と略称）も、相手との関係が崩れるのを怖れて抵抗しない。反発したり、誰かに相談したりして、いっそうひどい攻撃に晒されるよりはましだと感じて、相手に合わせる。このため、攻撃する側は、ますます攻撃を強めながら、相手を支配する。

一方、被害者は日々楽しくないし、何もする気がなくなるとともに様子が変わっていく。児童の場合、落ち込む気分を紛らわすかのように、“いじられキャラ”をあえて演じて、何ごともないかのように振る舞う者もいる。心は泣いて顔で笑う、というしんどさがある。それは強いストレスとなって、「自分が自分であることをあきらめる」ようになる。

◎このとき、児童あるいは大人の被害者に対して、友人・同僚などの第三者が“あなたは決してわるくない”“つらさを素直に表して良い”と働きかけるならば、本人と外界をつなぐ役割となり本人が状況を変えようと思いつに至る転機となる。

（２）暴力の表面化

被害者は「自分が何をしたの？自分のどこがいけないのか教えてくれ」と欲するが、攻撃を受ける何かしらのきっかけを作ったのは自分だから、自分も悪いと責めるようになる。周りも、“被害者が相手の気に障ることを言ったから、やられるのだ。仕方ない”と、現状を容認する場合が多い。森田洋司氏らの言う「いじめの四層構造」もこのような被害者に特有の無力化のもとで起こりやすい。

被害者は緊張の日々で、ストレスがたまり、「不安やいらいら、動悸、息切れ、睡眠障害、消化器官の変調、頭痛、腹痛など」が現れる。他方、いじめる、あるいはハラスメントを行う者は、すべて相手のせいにするのでストレスはたまらないし、罪悪感も生じない。

◎被害の事案が発覚したとき、被害者の受けているダメージ、苦痛をまず受け止める。それに代わって、加害者にそのことをつたえる役目が、友人や大人に求められる。匿名による嫌がらせや攻撃的な出来事に対しては、早期に、被害者の苦痛の意味を所属の集団全体に明確に伝える。

(3) 透明化（隷属状態が周りには見えない）

被害者が相手の暴力のきざしを早くキャッチしようとうかがい、自分が相手の機嫌を損ねるようなことをしなかったかと、気遣いながらふるまう。いじめの事例で、被害に遭う児童が、すすんで“使い走り”や“家来的な役目”を引き受けて、グループ内で行動するのはそのためである。職場でのハラスメントでも似たような構図になる。相手への憎しみを見せようものなら仕返しがきて、それが酷い暴力になることを怖れるからである。

被害者は、このような深い隷属関係のもとで孤立無援状態（helplessness）となっている。そのため、人が観ている前で暴言をぶつけられたり、暴力を振るわれたりしても自分のほうに非があるとみて、却って相手をかばうことさえある。

しかし、必ず、被害者自身が、いじめる者あるいはハラスメントを行う者の「玩具」でしかなかったと気づく（わかる）時が来る。そのショックの大きさに、被害者は言うに言えない心理的苦痛を覚える。これまで怒りを抑えてきているので、反抗はできない。むしろ、いかに自分が「ダメな人間」かと自分を責めるようになる。被害者には、不登校の意識や職場離脱の思い、さらには自死念慮を生じる場合もある。

◎ここで第三者の介入があり、加害者の誠意ある謝罪があれば、被害者も、自分が自分である確かさを取り戻せるので、プラス方向への大きな転機となる。

《注記》

- ・「孤立化」「無力化」「透明化」の構図は、J.L.ハーマン、中井久夫監訳『心的外傷と回復』みすず書房、1996年の「あとがき」を参照。
- ・マリー＝フランス・イルゴイエヌ、高野優訳『モラル・ハラスメント～人を傷つけずにはいられない』紀伊國屋書店、1999年の分析を参考にした。

付 録

1. 委員及び専門委員 名簿 (委員)

役 職	氏 名	職 業 又 は 役 職 等
部 会 長	折出 健二	人間環境大学看護学部 特任教授
部会長代理	野口 善國	弁護士
委 員	春日井 敏之	立命館大学文学部／大学院応用人間科学研究科 教授
委 員	草地 邦晴	弁護士
委 員	徳田 仁子	京都光華女子大学健康科学部心理学科 教授 臨床心理士
委 員	藤木 秀行	弁護士

(専門委員)

氏 名	職 業 又 は 役 職 等
井上 智志	弁護士
岩本 脩平	同志社中学校・高等学校 特別支援教育指導員 京都市スクールカウンセラー 臨床心理士
曾我 智史	弁護士
野澤 健	弁護士
平山 木綿子	臨床心理士
細田 昌孝	弁護士

2. 当部会が調査対象とした主要資料

第一部第Ⅲ章4で述べたように、当部会は、本事案の調査にあたっては、本児を含む関係者の聴き取りとは別に、教育委員会から提出を受けた資料、本事案に関連する当該小学校や教育委員会で保管されあるいは作成された文書、本児の保護者代理人弁護士から提出を受けた資料（発言録音等）等、膨大な資料を調査の対象として検討した。本事案の性格上、個別の資料を詳細に提示することはできないため、以下では、報告書第一部の本文記述に関わりのあるいくつかの主要資料を抜粋して提示しておく。

【当該小学校で保管されている文書等】

- a. 平成25年度6年1組で実施したアンケート（各学期に実施したもの、本児の不登校後に実施したもの）
- b. 養護日誌・保健室利用一覧表
- c. 本児の顔が傷つけられた写真（二枚）
- d. 学校作成の報告書（「6年1組本児に関する報告」「本児事実確認（回答案）」他）
- e. 学校作成の日課表の反省事項

【保護者から提出されたもの】

- a. 平成25年度12月5日付で保護者代理人弁護士より教育委員会に発信された文書
- b. 平成26年3月12日付保護者代理人弁護士らの大阪市申入書（本事案の経過をまとめた別表を含む）
- c. 学校関係者とのやりとりを記録した音声データ等