

調 査 報 告 書

令和 4 年 10 月 3 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

令和 2 年大市教委第 3301 号に関する部会

内容

はじめに	8
第Ⅰ部 調査の進め方と理論.....	11
第1章 児童対象のいじめ調査について	11
第1節 小学校の児童によるいじめについて	11
第2節 児童面談の進め方.....	13
第2章 学校のいじめ対応について.....	14
第1節 いじめに対する初期対応について	14
第2節 いじめが発生した時の保護者との信頼関係の構築及びその失敗による対立関係	16
第3節 要求ベースと共感ベースと事実ベース.....	19
第4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.....	21
第5節 自分の子ども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、学校が“困った親”あるいは“クレーマー”と誤って認識していくプロセスと背景.....	22
第6節 保護者を“クレーマー”にするのは、学校の不適切な初期対応である.....	23
第7節 特別支援の課題を抱える保護者の傷つきやすさを踏まえた対応.....	28
第8節 教職員面談の進め方.....	30
第Ⅱ部 事実認定、いじめと不登校との関連性、学校の対応について.....	32
第1章 事実経過（当該児童が不登校になり30日が経過するまで）	32
第1節 当該児童を巡る人物関係.....	32
1 当該児童について.....	32
2 令和1（平成31、2019）年度の当該校の体制	32
第2節 小1のとき（平成30年度（2018年度））	32
1 概況.....	32
2 いじめについてのアンケートからの情報	33
3 生活指導連絡会の記録からの情報	34
第3節 小2のとき（平成31年／令和1年度（2019年度））	35
1 概況.....	35
2 5月～6月の出来事	35
(1) 5月14日（火）	35
(2) 5月15日（水）	35
(3) 5月16日（木）	36
(4) 5月17日（金）	37
(5) 5月20日（月）	37
(6) 5月21日（火）当該児童の保護者が男子児童J及び男子児童Hの保護者と面談	

.....	38
(7) 5月22日(火)	39
(8) 5月23日(水)	39
(9) 6月4日(火)	40
(10) 6月5日(水)	40
3 7月のいじめアンケート.....	41
4 1学期終了時点での当該校の記録.....	42
5 2学期の出来事	42
(1) 8月末～9月	42
(2) 10月4日(金)	42
(3) 10月7日(月)	43
(4) 10月8日(火)	43
(5) 10月9日(水)	43
(6) 10月11日(金)	44
(7) 10月15日(火)	44
(8) 10月16日(水)	44
(9) 10月17日(木)	44
(10) 10月18日(金)	45
(11) 10月21日(月)	45
(12) 10月23日(水)	46
(13) 10月24日(木)	47
(14) 10月25日(金)	47
(15) 10月28日(月)	47
(16) 10月29日(火) 当該校校長と当該児童の父母との話し合い.....	48
(17) 10月30日(水) 男子児童Hから当該児童に対する暴力や暴言が明らかになる.....	50
(18) 10月31日(木)	52
(19) 11月1日(金) 男子児童Hの母と当該児童の父母との面談.....	52
(20) 11月5日(火) 男子児童Hに対する別室指導開始	53
(21) 11月8日(金)	54
(22) 11月11日(月)	58
(23) 11月12日(火) 新たな事実が明らかになる.....	59
(24) 11月13日(水)	60
(25) 11月14日(木)	60
(26) 11月15日(金)	61
(27) 11月16日(土)	61

(28)	1 1 月 1 8 日 (月)	.....	62
(29)	1 1 月 1 9 日 (火)	.....	62
(30)	1 1 月 2 0 日 (水)	.....	62
(31)	1 1 月 2 1 日 (木)	.....	63
(32)	1 1 月 2 2 日 (金)	.....	63
(33)	1 1 月 2 5 日 (月)	.....	63
(34)	1 1 月 2 6 日 (火)	当該児童の父母と男子児童Hの父母との面談.....	63
(35)	1 1 月 2 8 日 (水)	.....	64
(36)	1 1 月 2 9 日 (木)	.....	64
(37)	1 2 月 2 日 (月)	.....	64
(38)	1 2 月 3 日 (火)	.....	64
(39)	1 2 月 1 3 日 (火)	.....	65
(40)	1 2 月 1 6 日 (金)	.....	65
(41)	1 2 月 1 8 日 (水)	.....	65
(42)	1 2 月 1 9 日 (木)	.....	65
(43)	1 2 月 2 0 日 (金)	.....	66
(44)	1 2 月 2 3 日 (月)	.....	66
(45)	1 2 月 2 4 日 (火)	.....	67
(46)	1 2 月 2 5 日 (水)	.....	67
6	3 学期の出来事	.....	67
(1)	1 月 7 日 (火)	.....	67
(2)	1 月 8 日 (水)	.....	68
(3)	1 月 9 日 (木)	.....	68
(4)	1 月 1 4 日 (火)	.....	68
(5)	1 月 1 5 日 (水)	.....	68
(6)	1 月 2 2 日 (水)	.....	68
(7)	1 月 2 3 日 (木)	.....	69
(8)	1 月 2 4 日 (金)	.....	69
(9)	1 月 2 8 日 (火)	.....	69
(10)	1 月 3 1 日 (金)	.....	69
(11)	2 月 6 日 (木)	.....	69
(12)	2 月 7 日 (金)	.....	70
(13)	2 月 2 5 日 (火)	.....	70
(14)	3 月 1 2 日 (木)	.....	70
(15)	3 月 2 3 日 (月)	.....	70
(16)	3 月 2 7 日 (金)	.....	71

第2章 いじめの認定、いじめと不登校の因果関係.....	71
第1節 はじめに.....	71
第2節 いじめの認定.....	71
第3節 いじめと不登校との因果関係.....	72
1 はじめに.....	72
2 いじめと関連性の強い不登校について（令和1年12月25日まで）.....	72
3 令和2年1月以降の不登校について.....	73
4 結論.....	74
第3章 学校の対応について.....	75
第1節 小学1年時の当該児童と男子児童H及びその保護者の背景要因.....	75
第2節 当該校校長の保護者支援の基本的な考え方.....	76
第3節 小2におけるいじめに対する学校の初期対応について.....	77
第4節 保護者同士の面談における当該児童の保護者の傷つきと怒りへの対応.....	78
第5節 2学期の事件及び保護者対応について.....	83
第6節 10月8日の家庭訪問において担任と当該児童の保護者の対立が鮮明になる...84	
第7節 学校と当該児童の保護者との対立が決定的となる10月29日面談.....	86
第8節 当該校校長の当該児童の訴えるいじめに対する説明の問題点.....	88
第9節 アンケート結果でいじめの事実があきらかになってからの学校の対応の問題点.....	91
第Ⅲ部 提言.....	95
第1章 いじめ認知について.....	95
第1節 なぜいじめ認知が進まないのか.....	95
第2節 小学校低学年のいじめ認知の難しさ.....	96
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.....	96
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.....	97
第1節 いじめ初期対応の大切さ.....	97
第2節 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....	98
第3節 いじめ加害児童の保護者と いじめ被害児童の保護者の両方に寄り添う難しさ.....	99
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..	101
第1節 要求ベース、共感ベース、事実ベース.....	101
第2節 共感ベースで保護者と信頼関係を形成すること.....	102
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.....	104
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.....	105
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.....	105
第2節 特別支援教育推進における校長の役割.....	106
第3節 発達障害を持つ児童を抱える保護者の苦しみや不安：悲嘆過程.....	107

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	108
第5節	発達障害を抱える児童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	109
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	110
第1節	いじめ重大事態が生じた時の、いじめ被害児童の保護者と教員・学校との対立のメカニズム	110
第2節	《“困った”保護者は“困っている”保護者である》	111
第6章	マネジメント上の留意点（総論）	113
第1節	はじめに	113
第2節	フェーズを考える	113
第3節	平時	113
第4節	トラブル発生時	115
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	117
第7章	マネ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	117
第1節	問題の所在	117
第2節	法規上の根拠	118
第3節	別室指導の位置づけ	118
第4節	別室指導の期間という論点	119
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	119
第6節	別室指導をめぐる課題2：終了要件の決定根拠	120
第8章	マネジメント上の留意点（各論②）	121
第1節	被害者との個別面談などにおける心構え	121
1	被害を前提とした対応を	121
2	共感ベース・要求ベース・事実ベースの識別や使い分け	121
第2節	個々の担任によるトラブル対応について	121
1	「ケンカ両成敗」からの脱却を	121
2	ケンカ両成敗から転換した具体的実践例	122
3	教職員組織の協働、それを可能とする人員配置を	122
第3節	複数の視点による対応の重要性	123
1	教員の多様性と保護者の満足度	123
2	本事例における多角的検討の必要性	123
3	具体的場面①：保護者間の手紙のやりとり	124
4	具体的場面②：保護者間のSNS	124
5	具体的場面③：お別れ会実施の是非	124

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.....	124
第9章 本事案から学ぶその他の教訓.....	125

はじめに

大阪市立小学校（以下、当該校という。）に在籍する児童において、「いじめ防止対策推進法（平成 25 年法律第 71 号）第 28 条第 1 項」に掲げる「重大事態」に該当する事案が発生したことから、同法第 28 条第 1 項の調査を実施するため、「平成 27 年大市規則第 177 号第 2 条第 2 項」及び「令和 2 年大市教委第 3301 号」に基づき、「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」（以下本委員会という。）が設置された。

本委員会の設置目的は、第一に、令和元年 11 月頃から登校渋りが見られ始め、令和 2 年 1 月ごろから不登校になった当該校 2 年の女子児童 A（以下「当該児童」という。）に対する事実関係を調査し、いじめがあったのかどうかについて認定を行い、いじめが不登校に関連していたのかについて検討することである。

第二に、本件は、いじめ発覚当初から児童の保護者が、学校の対応に不満を感じ、事態が進むと共に不信感は募っていき、クラスや学校が、当該児童にとって安心・安全なものになっていないという強い疑いから、学校が安心・安全な環境にならない限り学校に行かせられないという事態が続いたということもあり、いじめ発覚当初からいじめに対する学校の初期対応を中心とした対応等について考察するとともに、今後このような重大な事案が起こらないための再発防止策（提言）につき審議することである。

いじめ第三者委員会としての本委員会の委員の人選は、「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）に基づき、専門性と第三者性（外部性・独立性）を基準として行い、委員には必ず弁護士を含むものとし、委員の氏名及び肩書は公表すること、及び委員の人選においては、被害児童・生徒の保護者と協議し、了解を得るものとしている。したがって、被害児童の保護者による委員候補の推薦を尊重し、被害児童の保護者が拒否する者は委員に任命しないこととした。

本委員会の構成は、公認心理師・臨床心理士でスクールカウンセリング及び教育臨床が専門の大学教員、教育行政学及び学校経営論が専門の大学教員、子どもの人権擁護活動をフィールドとしている社会福祉士・弁護士、兵庫県弁護士会子どもの権利委員会に所属する弁護士であった。

委員会の最初の段階で、議論を建設的に進めるため、及び報告書を有意義なものにするために以下の点を確認した。

第一に、何よりも重視したのは、第三者という立場で「公平」、「中立」の視点で、先入観なく事実調査に徹するということであった。そのためには、第三者として、児童の保護者からの聴き取りを初め、関係児童及び教職員への聴き取り調査を含め、徹頭徹尾きちんと調査をすることとした。その結果、本委員会が独自に行った聴き取りは、被害児童の保護者（被害児童を含む、13 回）、児童（10 名）、教職員（スクールカウンセラー、補助教員を含む）（9 名、延べ 16 回）、教育委員会職員（11 名）を含め全 33 名（50 回）に及んだ。

第二に、いじめの被害者として心身の苦痛を味わい、不登校となりつらい思いをしている児童の心に寄り添い、いじめの被害等によるトラウマの心のケアを提供し、保護者にも安心を提供する気持ちで調査を行うことであった。いじめというものは、その被害を受ける児童に多大な損害を与える。そのつらさを、教員らは低く見積もり軽んじてしまう危険がある。いじめにより苦しみ、不登校となることで二次的な苦しみにもさらされる被害児童の心を慮り、寄り添い、心の癒しを提供することは大変重要である。特に当該児童のように発達的な問題を抱えていると、定型の児童よりも心身の苦痛や孤立感、いじめられることのつらさや悲しみを多く感じる事が十分予想される。いじめによる不登校児童をもう二度と出さないためにも、いじめの実態を明らかにし、再発防止策を策定することで、いじめが発見されてからの教員や学校の対応が、当該児童の心を正確に受け止め、心底から寄り添い、被害児童の心身の痛みを和らげることができるようなものになることが肝要である。それがまた、児童一人ひとりとはもとより、保護者、教職員、地域の人々が本気で再発予防に取り組むという観点につながると考えた。

第三に、いじめ被害児童の保護者の意思や想いを徹底的に大切に、本委員会を進めていくということである。そのために、いじめ被害児童の保護者と連絡を常に取りながら、保護者面談及び意見交換を適時行いながら進めることにした。いじめ被害児童の保護者の傷つきは大変大きいと考えられる。その苦しみは、周囲の人の想像をはるかに超えていると想定しても大げさではないと思われる。そのいじめ被害児童の保護者の苦悩を低く見積もることは、あってはならないのである。だからこそ、いじめが発覚した後は、担任や他の教員を含めた学校が誰よりもその保護者の傷つきを理解し、寄り添う責任がある。しかし、残念ながら、学校の初期対応次第で、被害児童が十分守られないとか、学校の対応に被害児童の保護者が不満をもつとか、学校と保護者が対立関係にならざるを得なくなるとか、あたかも被害児童の保護者が“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）であるかのように学校側の目に映り、“心外にも”そのように見なされた保護者は、ますます孤立感を深め、追い込まれていくという危険性がある。その場合は、いじめ第三者委員会が、孤立した保護者の理解者として立ち現れる必要がある。もちろん、本委員会の中立・公平性から、被害児童の保護者の意向をすべて受け入れるということにはならないが、少なくともその保護者の意思と想いはしっかりと受け止めながら進めていくという観点である。

第四に、本委員会は、いじめに関わったすべての人にとって、本調査結果が、いじめを乗り越えるきっかけになることを目指して、調査を行うという点である。本委員会では、いじめ調査を進める際に、一方で第三者として、客観的に事実関係を調べる姿勢を徹底しつつ、他方では、いじめ調査が同時に、クラスの保護者たちにとって、今回のいじめ重大事案と向き合い、乗り越えていけるようにすることを念頭に置いた。すなわち、自分の子どもがクラスでいじめられて心底傷つき、つらい思いをした被害児童の親の立場や、自分の子どもが自分の知らないところでクラスメイトをいじめていたことが発覚してショックで混乱してい

る加害児童の親の立場を理解すると共に、自分の知らないところでいじめが生じていたことを知ることになる教員のショックの立場も理解し、今回のいじめ事案に係る関係者への配慮を徹底するという信念のもとで調査が進められた。特に、いじめ被害児童の保護者と、いじめ加害児童の保護者は、立場の違いから、言い分が異なり、気持ちはずれてしまいやすく、対立関係になりやすい。いじめ被害児童の保護者は、いじめ被害を受けた児童の保護者として傷つき、学校に対応を求めると共に、いじめ加害児童の保護者も、自分の子どもが他の保護者の児童をいじめたという事実を突きつけられたことによるショックと混乱に曝され、そのようないじめ被害児童の保護者と、いじめ加害児童の保護者とのいずれも、教育相談と支援を必要としていると考えられ、被害児童と加害児童の心のケアに加え、被害児童と加害児童の心のケアを想定すると共に、もし両者が対立関係にあるのならば、そのような関係が解決していけるきっかけになると同時に、いじめ事案において、被害児童の保護者と加害児童の保護者が対立関係にならないようにするための再発防止策も考慮するという点である。もちろん被害児童の保護者により丁寧な支援が必要だとはいえ、教員や学校は、いじめ被害児童の保護者と、いじめ加害児童の保護者のいずれにも支援を行う必要がある。いじめ加害児童の保護者は、自分の子どもが他の児童をいじめていた事実を受け入れるための教育相談を受けることで、自分の子どものいじめという事実と向き合い、いじめ被害児童の保護者は、自分の子どもがいじめから受けた心身の苦痛への配慮と教育相談を受け、自分の子どもがもはやいじめを受けることなく、いじめ被害の結果被ったトラウマへの反応から解放されるようにするべきである。

以上の観点から作成された本報告書は3部構成となっている。第Ⅰ部では、初めにいじめの事実に関する調査およびいじめの認定に当たって本委員会が採用したいじめの定義などについて説明した。続いて、被害児童が発達障害を抱える場合のいじめ被害、及び自分の子どもがいじめを受けることに対する保護者の心の傷について考察した。さらに、いじめ被害児童といじめ加害児童の保護者同士が対立する場合の理論及び対応法の基本的考え方、いじめ被害児童の保護者を“クレーマー”に追い立ててしまう学校の対応の問題点と対応理論、および教員への調査手法について説明した。次に、第Ⅱ部では、実際の調査から明らかとなった客観的事実を記述し、いじめの定義および背景理論に基づいて個々の行為がいじめであるか否かの認定を行った。そのうえで、認定されたいじめ行為と不登校との関連性について考察した。続いて、学校の初期対応について、特に被害児童の保護者の受けた心の傷と、学校に対して欲求不満を感じ、不信感を募らせていった経緯を記述し、保護者の学校への不信感から、学校を自分の子どもにとって安心・安全な環境と思えなくなり、子どもの不登校の背景要因にもなっていったプロセスを考察した。

第Ⅲ部では、第Ⅰ部と第Ⅱ部における検討・検証を踏まえて、子どもが健やかに育つための環境整備の視点も踏まえた、再発防止に関する提言を記述した。

第 I 部 調査の進め方と理論

第 1 章 児童対象のいじめ調査について

第 1 節 小学校の児童によるいじめについて

いじめの定義については、いじめ防止対策推進法第 2 条において、「児童等に対して、当該児童等が在籍する学校に在籍している等当該児童等と一定の人的関係にある他の児童等が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものを含む。）であって、当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているものをいう」と定められている。本委員会は本報告書冒頭で記したように、「いじめ防止対策推進法（平成 25 年法律第 71 号）第 28 条第 1 項」に掲げる「重大事態」に該当する事案が発生したことに伴い発足したものであることから、本法律が定める本節冒頭に記したいじめの定義を、いじめ行為の有無の判断基準の中心とした。

本定義によれば、いじめ行為の担い手である「一定の人的関係のある者」が、当該行為の対象者である受け手に対して、「心身に苦痛を感じるような」何らかの「心理的あるいは物理的な影響を与える行為」が行われていれば、当該行為をいじめであると認定できる。このことはすなわち、いじめた側がいじめられた側に対して当該行為を行った理由や背景要因は問わないということであり、仮にいじめられた側が最初に相手に対して何らかの否定的な行為を行っており、その行為に対する報復としていじめた側の行為が行われた場合のような、ともすると「けんか両成敗」という原則に基づいて、従来「いじめ」とは捉えられないような事案についても、いじめられた側が何かしらの心身の苦痛を受けていたなら、当該行為はいじめと認定すべきということである。もちろん、いじめられた側から何の否定的な行為もいじめた側の児童に与えられていないのに、一方的にいじめた側がいじめられた側に「心理的あるいは物理的な影響を与える行為」を行い、「心身に苦痛」を感じた場合は、いじめられた側に引き起こされる心身の苦痛は、理不尽ないじめに相応して、耐えがたい苦痛となることが考えられる。

ところが本定義は、いじめの定義としては指し示す行為の範囲が広すぎて、現実的な運用が難しいという認識が多く、学校の教職員の間で共有されてしまい、その結果、いじめの認知が個々の教職員の主観と経験に基づいて行われてしまうという現実を作り出してしまった。しかしながら、そもそもいじめ行為は、子どもたちの中で秘密裏に行われていることが多く、教職員がいじめに気づいた時には、すでにいじめは深く浸透してしまっており、時すでに遅しという段階に至っていることすら少なくないのである。だからこそ、周囲の大人は、いじめられている側の子どもが発する些細な SOS サインを見逃すことなく、速やかにいじめを認知し、いじめられている子どもを保護するという態度が必要なのである。あるいは、クラスの雰囲気や各児童の表情・言動などに常に注意を怠らず、児童のいじめ目撃体験を告白してもらえようような人間関係を、日ごろからクラスの児童と形成していなければならず、そ

のためには日ごろから、道徳の授業やホームルームの時間等に置いて、いじめとはどういうものか、いじめた側に悪気がなくても、いじめられた側が心身の苦痛を感じればいじめであり、いじめは決して許してはならないし、いじめを目撃したら必ず担任など、話しやすい教員に伝えることを教えておく必要がある。

実際に、いじめ定義の解釈や運用に関する問題に対して文部科学省は、『いじめ防止対策推進法に規定するいじめの定義を正確に解釈して認知を行えば、社会通念上のいじめとは乖離した行為「ごく初期段階のいじめ」「好意から行ったが意図せず相手を傷つけた場合」等もいじめとして認知することとなる。法の定義は、ほんの些細な行為が、予期せぬ方向に推移し、不登校や自死等の重大な事態に至ってしまうことがあるという事実を教訓として学び取り規定している。よって、初期段階のいじめであっても学校が組織として把握し（いじめの認知）、見守り、必要に応じて指導し、解決につなげることが重要である』との見解を示している（文部科学省、2016）。また上述した「けんか」と捉えられるような行為についても、『国の基本方針において、「けんか」はいじめとして扱わない旨の記述が存在するが、これは、社会通念上の「けんか」を全ていじめから除外するものではない。法に規定されたいじめの定義に照らすと、一般に「けんか」と捉えられる行為（一定の人的関係のある児童・生徒間でなされるもの）は、なんらかの心身の苦痛を生じさせるものが多く、それらは法に基づきいじめと認知される。いじめと認知することを要しない「けんか」は、極めて限定的である。』との見解を示している（文部科学省、2016）。

一方、幼稚園から小学校のいじめ、特に低学年のいじめについては、小学校高学年から中学校のいじめに見られるような、仲間外れ・シカト・無視などの集団いじめは、比較的観察されることが少ないと思われる。一般的に、いじめとは、一定の関係のある者（クラスメイト、学年、塾、ネット）から、心が傷つくこと（バカ、アホ、死ねなど）を言われたり、集団で無視したりからかったり、あるいは殴ったりこづいたり背中を押したり、物を隠したりなど、物理的に傷つくことをしたりして、いじめられた側が辛い思いや傷つく思いをすることである。小学校低学年の場合は、途中の「集団で無視したりからかったり」という集団いじめの部分は比較的まれであり、もしあったとしても一時的にとどまることが多い。であるから、小学校低学年におけるいじめの調査を行う時には、まず、誰かが誰かに心が傷つくことを言われているのを見聞きしたことがあるか、その言葉とは、バカ・アホ・死ねなどの人格を否定する言葉、ブス・チビ・デブ・ノッポ・ハゲなどの身体の欠点をあげつらう言葉、のろま・せっかち・とろい・遅い・声が小さいなどの行動の欠点を指摘し嫌な思いをさせる言葉などである。つづいて、誰かが誰かに痛みを与えるとか、体が苦しい状況に追い込むのを見聞きしたことがあるか、その行為とは、殴る・蹴る・つねる・つつくなどの痛みを与える行為や、棒立ちを強要する・うさぎ跳びをさせる・掃除道具入れに閉じ込める・ドッジボールの特訓をするなどの苦しい状況に追い込む行為である。そのような面談を行っている中で、もし無視したり、仲間外れにしたりする行為が得られれば、それは他のいじめによる心身の苦痛を強める付加的な行為として考察することとした。

いじめられた側が辛いとか嫌だったとか傷ついたというだけで、その行為はいじめとして認められ対応される。たとはいじめた側に積極的に相手を傷つける意図がなく、厳しい指導を要しない場合であっても、いじめられた側が傷ついている限り、同人に支援的な態度で接することは当然の要請である。

いじめは良くないと、いじている側の児童に指摘し、いじめられている側の児童を守る児童がいると、いじめられている児童の心身の苦痛は軽減する。しかし、最近はそのような児童が存在しにくい状況がある。そのような、森田（1985）のいう、“仲裁者”を学校現場で、クラスで育てることは急務である。しかし、なかなかそのような教育が実を結ぶのは困難である。

いじめる側は、いじめられる側に問題がある（性格が悪い、みんなの秘密をバラした、態度が悪い、いつも遅いなど）と言い訳をしていじめを正当化するが、いじめで大事なものは、たとはいじめられる側の児童が欠点を持っていたり、一見誤ったことをしたり言ったりしたからと言って、人の人格否定（バカ、クズ、死ね）をしたり、叩いたり・殴ったり・突き飛ばしたり・からかったりしてはいけないということが大事である。このことをすべての教員が共有する必要がある。要するに、いじめはいかなる理由があろうとも許されない行為であるという毅然とした認識を教師や児童たちがもつことが大事である。逆に、この毅然とした態度を教員が持てなかったり、持つのが不十分だったりすると、“いじめ”なのに“けんか”やトラブルとして対応したり、“いじめ”を見逃したりする温床になりかねない。そもそも、いじている側も、“いじめ”が悪いことだと知っており、“いじめ”が見つかるのと叱られることを知っているので、いじている側は、教師の目の届かないところで、いじている側を“いじめ”るものであると肝に銘じる必要がある。

ただし、いじめる側にもそうした行為を行う相応の理由や言い訳はあると思われるため、それにはしっかりと耳を傾ける必要がある。いじめる側の心のケア、及びいじめっ子支援の視点も、“いじめ”根絶の過程では重要な役割を果たす。いじている側が、いじめなくなることとても大切な視点だということである。いじめる側にも、クラスや家庭、地域、あるいは学習面などで、ストレスや悩み、苦しみがあることが多い。

また、いじめは子どもたちだけでは解決をするのが難しいので、大人が早期の段階で介入することが望ましい。いじている側に対しては、いじめは何があっても許されないという毅然とした態度で接し、またいじめられる側に対しては徹底的に守り、癒し、支えるという態度が必要である。

第2節 児童面談の進め方

児童面談の進め方は以下の通りであった。

面談は委員1人と弁護士1人（調査員の弁護士を含む）の2人のペアで行うことを基本とした。委員の日程調整の関係から3名で行うこともあった。

① 聴き取り調査前段階

聴き取り調査にあたっては必ず事前に保護者の了解を得た。

② 初期段階

<2.1>部屋がくつろいだ雰囲気になるように、テーブルの上にリラックマやしゃべるハムスターなどのぬいぐるみを置いて、不安な児童には手に取れるようにした。また手を握るとトコトコと歩く“とことこリラックマ”を2体用意し、最初に歩かせてそのコミカルな様子で、場の緊張を解くようにした(【巻末写真参照】参照)。児童の関心のある漫画やアニメ、テレビ、音楽、ゲームなど(【心の窓】:児童の関心のあるものが形成するその児童の心の内面の世界、それが児童の心を象徴している可能性が高く、それを知ることによって児童の心を知ることができる一方で、信頼関係を形成することが出来る)の話を通して、関係づくりをした。可能ならiPadなどのタブレットやスマホでYouTubeなどの動画を共有して、リラックスさせ、安心してもらい、なんでも話せる雰囲気を作った。

<2.2>まず弁護士の方から、この面談で話してくれたことを元に報告書を作成するのだが、誰が証言してくれたかについては、誰にも教えることはないこと、たとえ保護者にも教えないこと、だから安心して知っていること、見聞きしたことをすべて話してほしいことを伝えた。続いて児童に、「保護者が一緒の方が話しやすいか、1人の方が話しやすいか」と聞いて、その児童の意向に従った。

③ 中期段階

<3.1>当該児童との出会いから今までの一部始終、特に最初は初対面の印象から、楽しかったこと、嬉しかったことなどのプラスの体験から、徐々に嫌だったこと、腹の立ったこと、ショックだったことなどの話に移り、正直に話せる雰囲気を作っていった。

<3.2>いじめについて、当該児童にいじめられたこと、当該児童をいじめたこと、当該児童が他の児童にいじめられていたことに関して、正直に話してもらった。特にいじめと思わなくとも、自分を含め誰かがからかったり、殴ったり蹴ったり、あだ名で呼んだり、ツッコミを入れたり、いじったりしたこと、その結果当該児童が嫌な思いをした可能性について話してもらった。また当該児童の気に入らなかったところ、腹の立ったところ、イライラさせられたところなどネガティブな意識について、また当該児童がなぜ他の児童にからかわれいじられいじめられたのかについても正直な気持ちを聞いた。

④ 後期段階

<4.1>話し足りないことはないかを聞いた。そして後でしんどくなることの可能性にも触れ、そういうことが起こったらまた部会長に連絡してほしい旨を伝えた。

第2章 学校のいじめ対応について

第1節 いじめに対する初期対応について

1 いじめの児童対応について

いじめに対する初期対応は、まずいじめがどう発見されたのか、いじめられた側の児童

が訴えてきたのか、傍観者の児童が告発してきたのか、教員が目撃したのか、いじめられた側の保護者が指摘してきたのかによって、異なる。しかし、いずれにせよ、いじめられた側といじめた側の児童それぞれからの聞き取り、及び周囲の目撃した児童からの聞き取りなどにより、事実関係を明らかにしていくことが基本である。その際、児童に対する対応は、第1章第1節で述べたように、まず、第一に、いじめられている側の“心身の苦痛”を語ってもらい、共感して支援・支えていくこと、苦痛を和らげることが大事である。そしてさらに、いじめを周囲の大人・教員に知ってもらい・気づいてもらい・理解してもらい、よかったという肯定的な体験を持ってもらうように進めることが重要である。

部会長である私がスクールカウンセラーとして関わった事例では、多くのいじめられっ子たちが、いじめられていることを教員に言わなくなっており、その多くが、教員にいじめを告発しても信じてもらえなかったり、まともに取り合ってもらえなかったり、いじめっ子にいじめをやめるように厳しく指導してもらえなかったりしたことによる、教員不信・学校不信がその背景にあると思われたからである。

いじめられている側の児童が、いじめられていることを学校の先生に正直に告白しようとするためには、教員に対する基本的な信頼感が形成されていなければならず、そのためには、日常のいじめについて、教員が気づいてくれたり、目を光らせて監視してくれたら、いじめを告白したら、何よりも優先して対応してくれるとか、まともを受け取ってくれて、いじめている側に“いじめ”を認めさせ、いじめに対して厳しく指導してもらえたとか、教師に相談したら“いじめ”がちゃんと無くなったとか、先生の“いじめ”への毅然とした態度が必須なのである。

いじめている側の児童に対しては、最初は“いじめ”を認めなかったり、言い逃れができないと悟ると、いじめられている側にいじめられる責任があるかのように言い訳をしたり、あたかも“けんか”やトラブルであるかのように責任逃れをしようとする。そこをきちんと見極め、いかなる理由があるとしても、人の人格を否定したり、殴ったり蹴ったり羽交い絞めにしたりして、相手に嫌な思いをさせて気晴らしをすることは、“いじめ”であり、いじめられている側がどんなにつらい思いをしているかについて、論し、理解させ、もう二度と“いじめ”を行わないように厳しく指導する必要がある。

2 いじめの保護者対応について

“いじめ”という事態が発覚すると、もちろんいじめられている側の児童の保護者は、自分の子どもが、発覚までの学校で、いじめを受けてどんなにつらい思いをしてきたかを考えると、とても傷つき深い苦しみに苛まれる。自分の子どもが、「バカ」「アホ」「死ね」などと言われて日々心を痛めているとか、理由なく殴る・蹴るなどの理不尽な暴力に怖れおののき、苦痛に身もだえしていたのかと思うと、学校がとても耐えられない地獄の様相を呈しているように感じるのである。

第2節 いじめが発生した時の保護者との信頼関係の構築及びその失敗による対立関係

1 いじめにおける保護者対応について

他方、いじめている側の児童の保護者とはいうと、それまで元気に学校に通い、楽しんでいると思っていた自分の愛する子どもが、人様の子どもに悪態をつき、暴力を振るっていたということを知り、ショックで居ても立ってもいられない気持ちになるのである。そのような保護者の心理的状況は、とてもデリケートな状態にあると思われる。だから、教員のちょっとした発言のニュアンスや、いじめられた側の保護者のちょっとした態度に、急に態度を急変させ、いじめは学校に問題があるのではないか、あるいは自分の子どもはいじめしていないのではないか、などの思いに一杯になることもある。だからこそ、担任や学年主任などの教員は、いじめが発覚した場合に、いじめられた側の児童の心のケアやいじめた側の児童がいじめを受け入れられるようにいじめについて説明し、いじめは決してあってはならないことで、どんな理由があるにせよ二度といじめてはいけないという指導を行うと共に、いじめられた側の保護者のショックと心の傷に共感し、支援を行うと同時に、いじめられた側の保護者のショックと心の傷にも共感すると共に、いじめた側の保護者が、自分の子どもが他の子どもをいじめたという事実を受け入れ、家庭でも保護者が子どもにいじめはいじめられた側に変な苦しみを与えるので決してあってはならないということ、もう二度といじめをしてはいけないということをきちんと指導することができるように、保護者を支える必要がある。

日本PTA全国協議会の『いじめ対策に関する保護者向けハンドブック』によれば、【いじめ根絶と命の大切さを訴える5か条】として以下の5点を挙げている。

- ①いじめに気が付いたら「素早く対応」しよう。
- ②子どもたちが発する「シグナル」に注意しよう。
- ③子どもたちに『命』の大切さを教えよう。
- ④子どもたちに、「いじめはしてはいけないこと」だと教えよう。
- ⑤私たちは「子育ての第一責任者である」ことを認識しよう。

学校におけるいじめに関する保護者の役割は、子どもがいじめている側であれ、観衆であれ、いじめられている側であれ、傍観者であれ、「いじめは“絶対に”してはいけないこと」だと、子どもたちに教え、導く義務と責任がある。いじめている側の児童には、保護者は、いじめられている側のつらさに共感し、いじめられた側の児童に心から謝罪し、いじめは決してしてはいけないことだと自らを戒め、いじめをなくすよう約束させるように、子どもを導くことが期待される。いじめられた側の子どもの保護者には、子どものいじめられてつらい思いをしたことに共感し、いじめを必ず無くすようにすること、必ずいじめから子どもを守ることを約束し、実際に子どもをいじめから守ることが期待される。観衆や傍観者の子どもの保護者は、クラスでいじめがあつて、自分もいじめをひやかすことをしてしまったことを反省し謝罪すること、また自分がいじめに気づきながらも止めに入ることができず、先生や大人に告白できなかつたことを反省し、これからはいじ

めを目撃したら担任や保護者に告白できるように導くこと、を自分の子どもに教えることが期待される。

教員や学校は、いじめが子どもたちの間で解決されることに責任があると共に、保護者も、自分のクラスでいじめがあることを受け止め、いじめ撲滅に向けて、子どもたちの心のケア（教育相談）や指導により、子どもたちの中でいじめが無くなるよう指導すると共に、保護者が、保護者としていじめ根絶に向けて、子どもたちの心のケア（共感的理解）及びいじめを見過ごしたりしない・いじめない・いじめを大人に報告することができるように子どもたちを指導できるように、保護者を支え、導く必要がある。

公益社団法人「日本社会福祉士会」アドバイザーの愛沢隆一による独立行政法人日本教職員支援機構主催の『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』（2019）によれば、以下の通りである。

報道等で目にするいじめはとても恐ろしいものも含んでおり、“まさか、うちの子に限って”と思っていたのに、ある日自分の子どもから、あるいは担任や他の保護者から自分の子どもがいじめられていると知るとか、自分の子どもが人の子どもをいじめていると知った時に、事態を知ったショックは計り知れない。いじめている側であっても、いじめられている側であっても、保護者にとっては悪夢のような出来事である。学校を信頼して子どもを預けていたのに、こんな事態になって、学校に失望・悲しみ・怒りの感情が沸いてくるのは当然なのである。いじめられている側の子どもの保護者はもとより、いじめている側の保護者についても、その想いを大切にしながら、迅速に対応を行う必要がある。

しかるに、初期対応につまずくと、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とか、問題が複雑化、深刻化してしまうこともある。

2 いじめた側の保護者と いじめられた保護者の立場の違いと対立関係

いじめられた側の保護者は、自分の子どもがいじめにより大変な心身の苦痛を味わったのではないかと、自らショックと苦しみ、悲しみに心がいっぱいになっているので、まずは学校側の迅速で適切な対応と、いじめた側の保護者による心からの謝罪と、もう二度といじめないような指導の約束を期待するものである。逆に、初期段階で、いじめた側の保護者からの適切な対応及び心からの謝罪と子どものいじめ指導の約束がないと、いじめた側の保護者や、ひいてはその保護者をきちんと導かない学校に不信感を募らせて、対応が困難になる場合もある。

愛沢(2019)によれば、事実を丁寧に確認して、学校の責任が明確な場合は、まず謝罪が必要としている。もし学校の責任が不明確な場合でも、保護者がつらい思いをしていることについての支援は必要である。

第一に、まず、いじめられた児童の安心・安全を徹底的に守ることが重要である。また、いじめていた児童に対しては適切な指導が必要である。ただし、いじめていた児童の行動には背景があるので、大切に守られるべき存在であることを忘れてはならない。

他方で、それ以外の、周囲にいた子どもや、クラスに属するすべての児童の支援・指導も必要である。保護者と協力して、すべての子どもを守る支援を行っていることが子どもの立ち直りと再発防止につながる。

もし、いじめた側の児童の保護者の言動と、いじめられた側の児童の保護者の、いじめた側の児童の保護者に期待する言動との間に、ずれがある場合は、教師や学校が、両者の間に立って、いじめ撲滅に向けて同じ目標・目的で両者が協力し合うまで、仲裁者としての役割を果たす必要がある。

その仲裁者としての役割の基本にあるのは、共感的理解だと愛沢(2019)は述べる。怒りや悲しみ、不安といった感情を保護者に語ってもらい、保護者のありのままの気持ちを受け止め、決して頭から否定せず、考え方や訴えの背景にある気持ちを理解し、受け止めていく。

質問や疑問には一つ一つ丁寧に答える必要があるが、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。しかし、教員や学校の基本的な立場を受け入れない保護者の背景には、そもそも学校への不信につながる教員への不満や不信感があることが多い。教員や学校の立場をいたずらに主張するよりも、そこまでの教員や学校の対応に、間違いや誤り、不満を感じた結果の保護者の不信感があることも多いので、教員や学校は、自らに落ち度がなかったかどうか、保護者に聞く耳を持つ謙虚さが重要である。

3 保護者の怒りや要求・要望に振り回されることにより教員の心に生じる保護者が“クレーマー”ではないかという疑い

保護者は、いじめた側であれ、いじめられた側であれ、つらい気持ちになっていくことが多い。保護者の中にある、つらい気持ちの奥に背景としてある思いを、もっぱら保護者の立場に立って共感することが必要になってくる。

しかし、保護者と教員・学校が対立関係に発展すると、保護者も不信感や欲求不満を背景に、気持ちが伝わらないもどかしさから、強い要求をしたり、大声を出したりすることもある。そのような保護者の怒りの背景に、教師や学校への不信を読み取り、理解することに失敗し、保護者が、“過度な苦情や要求をしてくる”という先入観を持つようになり、保護者を“クレーマー”だと誤って認識してしまう危険性がある。保護者も、教師や学校に“クレーマー”扱いをされ、“クレーマー”と見なされたと感じると、ますます欲求不満が強くなり、教員や学校への不信感を強めていく。

このように、“クレーマー”を作り出すのは、相手を“クレーマー”と見なし先入観を持って接する周囲の環境そのものであることがおおいということを理解する必要がある。もともとはそのような保護者はまったく“クレーマー”ではないどころか、そのように見られないように細心の注意をしていることが多い。最初のボタンの掛け違いが、対立関

係を作り出してしまうということを理解することが大事である。

教師が怒りに振り回されると、話を聞く側にも被害感が生じ、その感情に基づいて、自分も怒りの感情を持ってしまったり、その感情を爆発させてしまうリスクもある。

「客観的事実」と「推測」や「感情」を区別して保護者の話を丁寧に聴いていき、「客観的事実」と「保護者の気持ち」との両方を受け止めていくことが大切である。

愛沢(2019)によれば、保護者は、学校に自分の想いを理解してもらいたいという気持ちが強ければ強いほど、種々の要望(要求)が出てくる。事実関係を確認しながら、要望(要求)を整理していき、「相手である保護者が一番求めているのは何なのか?」を把握するように努める。「客観的事実」が学校側と保護者とでずれる場合は、保護者が過度な要求をしていると受け止めるのではなく、保護者の訴える「客観的事実」の方が正しいかもしれないといったん受け止め、その「客観的事実」を本気で調査しようという態度を示せば、学校は保護者の怒りや悲しみ・不安に共感的に接し、保護者の味方になることができる。また、保護者の気持ち、自分の子どもがいじめられていたということに対する怒り・悲しみ・今後もいじめが続くことへの不安などに対しては共感的理解をしっかりと行う。

いじめについて“真実”を知りたいという思いは、いじめ防止対策推進法を引用しなくとも、保護者の本心だと思う。その“真実”を、教員や学校も、保護者と同じように知りたいと思い、児童や保護者への調査を行うならば、保護者と学校は手に手を取り合って連携することができる。そうすれば不信感も解消されるのである。ところが、保護者は過敏になってありもしない事実までいじめだと訴えているなどと受け取り始めたら、保護者から見ると、学校は、いじめという事実から目を背け、いじめという事実を隠蔽し、いじめている側の児童の味方になり、いじめを黙認する存在と映り、不信感の塊と化してしまう。

いじめの真実を知りたいという保護者の想いは事実として真剣に認め、積極的にいじめを認知する態度を示し、一方で、いじめの発覚により怒り・悲しみ・不信でいっぱいになる保護者の気持ちに共感的になることができるなら、学校は、保護者との信頼関係構築に前進することになるだろう。

第3節 要求ベースと共感ベースと事実ベース

教員が、保護者との信頼関係の構築を図る際に、人と人とのコミュニケーションの重要な観点として、教師-保護者関係が、要求ベースで進んでいるのか、あるいは共感ベースで進んでいるのか、あるいは事実ベースで進んでいるのかということがある。

要求ベースとは、人と人とのコミュニケーションが、“要求”をベースに進んでいる状態のことを言う。一方は他方に、ある要求をする。他方は、その要求を呑むか、拒否するかの対応に迫られる。要求を呑めば、相手に受け入れられたという体験が生じる。しかし、それは一時的なものであり、さらに次の要求を提示し、受け入れてもらうまでは欲求不満状態に陥る。

もし要求を拒否すれば、相手に拒否されたという体験が生じ、時にはそのひとつの拒否が関係破壊的に影響を与える危険もある。

他方、共感ベースとは、人と人とのコミュニケーションが、“共感”をベースに進んでいる状態のことを言う。共感ベースで進んでいる場合、一方は他方に、共感してほしい気持ちを伝える。共感とは、気持ちを理解し受け止めるということなので、拒否というものはなく、気持ちに共感できるか、できないかということになる。もし、共感できた場合は、送り手に、「共感してもらえた」という体験が生じ、この気持ちは一時的ではなく、持続的に働く。もし共感されなかった場合は、「共感してもらえない」という気持ちが生じてしまうが、もし送り手が「共感してもらえていない」という気持ちを伝え、それを受け手が受け入れれば、少なくとも「共感してもらえなかった」という共感も成立する。このように、少しずつ、一步一步、自分の気持ちを受け手に伝え、共感できる事項が増えていけば、そのまま信頼関係構築へとつながる。

共感ベースは、基本的に、カウンセリングや教育相談における相談者とカウンセラー（教師）との関係の状態であり、共感が進むにつれて、「この受け手は、共感してくれる存在だ」という安心感が形成され、信頼関係の基盤となる。

カウンセリングでも、共感がうまくいかない時には、一時的に要求ベースが生じ、「もっと時間を長くしてほしい」「もっと回数を増やしてほしい」「もっと気持ちをわかってほしい」などの要求が相談者から出され、その背景にある気持ちに共感できなければ、要求ベースがしばらく続くことがある。

続いて、事実ベースであるが、家庭裁判所の調査官のように、離婚調停の際などに、双方の話を聴き取り、双方の主張を整理し、事実関係を丁寧に確認し、その確認された事実を基に話し合いを進めていく流れの中で、事実を丁寧に確認していく姿勢が事実ベースである。事実とは、ゆるぎないものであり、その事実に対して、誠実に向き合い、事実を明らかにしていく姿勢が真摯で、曇りのない態度こそが事実ベースの基本である。

この事実に対して、例えば学校や教員が考える“事実”と、保護者の考える“事実”とが異なる事態が生じる可能性がある。このような事態は、実は事実ベースで物事が進行していない結果なのである。その意味で、保護者の“事実(真実)を知りたい”という強い思いに、教員や学校側がその希望を共有し、事実を探索することにお互い協力し合い、真実を見出していく状態こそが、事実に対する敬意を表し、事実を大切に扱う、事実ベースだということができる。例えば遺跡の発掘に例えると、この辺りに遺跡が埋まっているらしいということを両方で共有し、発掘作業を共同作業で行い、もし土器のかけらでも発見することができれば、両者ともに真実を少しでも明らかにできたことを喜ぶことになる。また、たとえ見つからなかったとしても、発掘に関してできることはすべてやりつくした充実感と、探しつくしてみて、やはりなかったという事実を事実として受け入れることができる。そのような納得を得るためには、“(土器などが)“ある”と信じて本気で探す”ことが必須なのである。

このように、「いじめの調査及び撲滅、再発防止」という目的に向かって、教員と保護者

が、要求ベースでコミュニケーションを持っているのか、共感ベースが優位に働いているか、事実ベースの取り組みがなされているのか、などによって、教員と保護者の信頼関係の構築がどのように進んでいるのかが明らかになる。

要求ベースは、保護者からの要求がある限り、呑むか拒否するかを検討し、回答を出す必要がある。しかし、背景に共感ベースが機能していなければ、要求を呑んだ効果は一時的で、どんなに要求に従っても、次の要求が拒否されれば関係の崩壊の危険があるために、信頼関係は不十分に留まる。事実ベースと共感ベースが、しっかりと機能していて、初めて、要求ベースは、“終わりある要求”になるのであり、背景に共感ベースと事実ベースが十分でなければ、要求ベースは、“終わりなき要求”に支配され、信頼関係構築は不十分なままに留まってしまう。

第4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

前述（第2節②）のように、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、前節のように、共感ベースと事実ベースが機

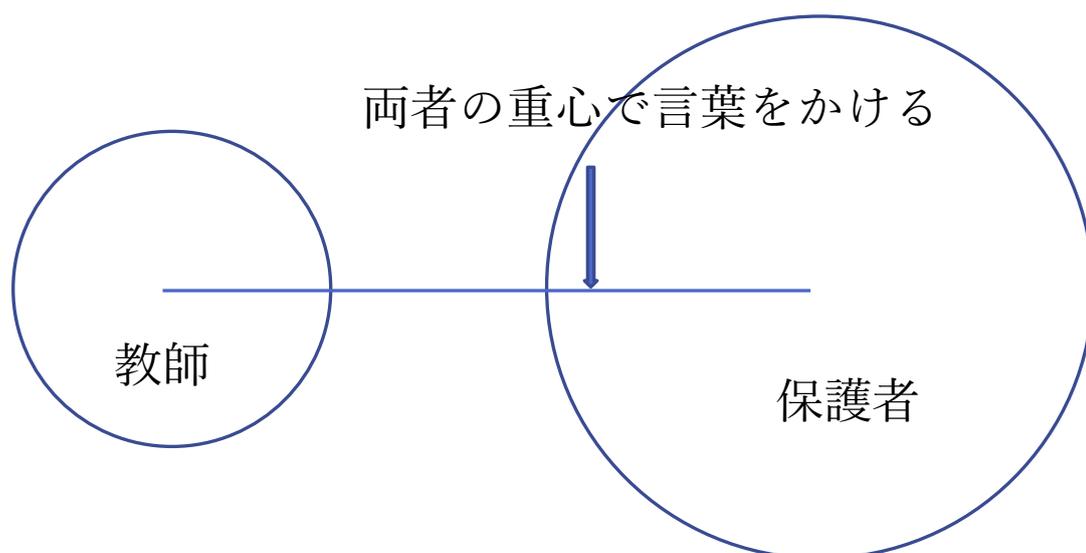


FIG. 保護者への共感の重さと、教員の保護者に伝えたい思いの重さのバランス

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。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。

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られ、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と、保護者の次々と続く要求が理解される。この点は、再発防止の観点で取り上げる。

第5節 自分の子ども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、学校が“困った親”あるいは“クレーマー”と誤って認識していくプロセスと背景

自分の子ども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、なぜ学校は徐々に“困った親”あるいは“クレーマー”と誤って認識していくのだろうか。そのプロセスを本節では検討する。

部会長は別の第三者調査委員会の経験から、いじめが発見された後の学校の初期対応において起こる重要な問題の一つに、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>を焦って図ろうとするので、被害児童・生徒の保護者と教員・学校との間に対立が生じやすいことを指摘している。いじめが発覚すると、いじめ被害を受けた子どもの保護者は、とにかくどんないじめが誰からどのくらいの頻度でどのくらいの期間行われたのかの<真実を知りたい>という思い、加害児童・生徒を、教員・学校や加害児童・生徒の保護者がしっかりと指導し、自分の子どもが二度といじめに苦しまないですむような安心・安全な環境を保証してほしいと望む。学校は、被害児童・生徒のことだけではなく、加害児童・生徒や他のクラスの子どものことも考えなければならぬ立場から、どうしても早く加害児童・生徒を指導し、被害児童・生徒の安全・

安心な環境を作り出す方策を保護者に提示し、速やかに納得してもらい、事態が解決したというところまで達したいと思うものである。その想いのずれが、必然的に被害児童・生徒の保護者に、学校が真剣にいじめ調査及び加害児童の指導に積極的になっていないという不満を感じやすく、その後の経過の中で、学校や教師不信の根っこになりやすいのである。

また、前述の要求ベースと共感ベースの適切なバランスが崩れ、共感ベースが足りないところに、要求ベースで事態が進行していくと、いじめ被害児童の保護者は、学校が表面上は保護者側の要求に回答を与えてくるにも関わらず、いじめによる子どもの心の傷を理解してもらえてないと感じるとか、自分の子どものいじめによる心身の苦痛、及び子どもの心身の苦痛に心を深く痛めている保護者の苦しみや怒り・悲しみをわかってもらえていないと感じると、学校に不満を募らせ、不信感を強めていきかねない。そのような経過から、保護者はますます不信感から要求を次々と出さざるを得ず、学校は、保護者が学校の回答に納得せずに、次々と要求をしていくことに不快感を強め、この保護者を、“困った親”だとか“クレーマー”だと認識するようになる。このように考えると、親が一見“クレーマー”のように学校の目に映る原因は、教員や学校の初期対応のまずさに起因すると言えるのである。

第6節 保護者を“クレーマー”にするのは、学校の不適切な初期対応である

七木田(2019)によれば、小学校現場での経験から、職員室の中で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」「まったくこちらの話を聞き入れてくれない」などと漏らす教師や、口には出さないけど、「本当に困った保護者。。。と言いたげな表情をしている教師もいる。しかし、かなりの場合、教師の方が、保護者の立場や気持ちをわかっていないケースも多く、そもそも職員室で一方的に保護者への否定的意見に花を咲かせるのは、陰口と言ってもいいと思う。それよりも、「保護者が頑なに学校の話の聞き入れてくれないのはどういう気持ちがあるからなのか」とか、「ひょっとして前回の面談でこちらが気に障る発言をしたのかな」とか、想像力を働かせて、保護者への理解を深める努力をするべきであろう。

七木田は、「“困った保護者”は“困っている保護者”である」という表現で、問題の本質を端的に捉えている。教師や学校の目に“困った保護者”のように映る保護者は、実はいじめなどに心底“困っている保護者”なのであり、ひょっとして教師や学校の対応に“困っている保護者”ですらあるかもしれないということに想いを馳せることができれば、保護者の立場に立つ可能性に開かれていくのだと思う。

関根(2013)は、百貨店の元お客様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ている。関根(2013)によれば、教師が保護者を怒らせるのは、保護者の近隣住民の申し入れへの理解の甘い教師が多いこと、学校内のコミュニケーション不足、教師の高いプライド、苦情対応への研修の場の欠如などが理由であるという。

保護者としては、当然の要求を教師に伝えているのに、教師は、それを“イチャモン”と受け取り、「話を聞くことすら嫌だ」という態度で接してしまう。

関根によれば、保護者の申し入れをきちんと＜苦情＞として受け止め、そのような申し入れにすぐに回答を用意するよりも、そのような申し入れを言わずにいられない保護者の気持ちを想像し、受け入れつつ、申し入れを呑むことと、保護者の気持ちを共感することの間の“落としどころ”を見つけるかどうかがポイントだという。

換言すれば、しっかりと共感ベースで対応するためにはまず＜苦情＞として認知することが前提となる。苦情として認知することで、保護者が表面的には“困った保護者”に見えるが、実は“困っている保護者”であり、重心理論で言えば、保護者の想いは、外から見るよりも思いのほか強く重いと判断できる。そのことで、より保護者に近いところで共感しようとする態度、自分の思いよりは保護者の思いに寄り添う態度が醸成される。苦情と認知することで、この保護者に徹底的に寄り添おう、この保護者を支え、その苦しみに共感し、“困った”状態から抜け出させてあげようという気持ちになれる。

＜苦情＞とは、まさに苦しい思いなのであり、保護者の本当に苦しんでいる思いを理解することで＜苦情＞は“苦情”でなくなる可能性もある。先述したように、教師や学校は、いじめられた側の子どもの保護者の要求であっても、すべてを呑む必要はないと思う。教師や学校のいじめ対策の方針をしっかりと保護者に伝えて、その方針を受け入れてもらうために、保護者に＜要求＞や＜苦情＞の一部をあきらめてもらうことが必要なことはある。しかし、それは必ず共感ベースの対応がうまく働き、保護者が、学校側に自分の苦しみや悲しみ・怒り・不安をしっかりとわかってもらえたという経験を持っている必要があると思う。そのような共感ベースの上に、要求ベースは載っている必要がある。

一方、そのような共感ベースの進め方が出来ない理由の一つに、教員が意識しているかしていないかに関わらず、教員の高いプライドがある。トラブルを引き起こす教師側の要因は、教師が「私は教師だから」と思っていることなのかもしれない。

プライドの二律背反性がある。自分の公務員として、教員としての責任と誇りという自負は、教員が教師として働く基本として重要である。しかし、教員のプライドと誇りが、自己防衛の鎧として働く場合がある。自分は教師としての経験も重ねてきており、“教師のプロ”であり、大抵の問題は自分の能力で乗り切ることができると思っていると、保護者に対してどうしても上から目線になってしまうので、保護者に対応するときに対等な立場で話が出来ないことがある。保護者も人生を生き抜いてきたプロであり、人としては、どちらも“プロ”であるからには対等に話し合いができる必要がある。ところが、日頃児童に接するときと同じように、保護者から強い口調や強硬な態度に出られると、その形成を挽回するための手段として、日ごろ児童・生徒を相手にしている癖で、無意識のうちに保護者相手に教えたり叱ったりする立場に立ってしまい、それが態度と言葉に出てしまう。この“教師としてのプライド”のやっかいなのは、ベテラン教師になればなるほど、高いところにある。もちろん、真のベテランの教師は、とても低姿勢であるし、どのような保護者に対しても、その保護者を心から尊重して接するものである。しかし、時に、“教師としてのプライド”がマイナスに働くと、保護者としては上から目線で叱られた方に感じ、プライドが傷つき、みじめ

な気持ちになることがあり、逆にカチンときて、保護者が逆上することもある。“教師という意固地なプライド” さえなければ保護者と対等に接することができるということを教師は肝に銘じる必要がある。

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（怒り心頭な気持ちを含む）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。

ヴィヒャルト千佳こ(2019)は、スクールカウンセラーの立場から、保護者を“クレーマー”にする教師や学校の対応について考察している。

ヴィヒャルトによれば、保護者を“クレーマー”にするのは、頭に湯気が立った状態で校門をくぐる保護者と、保護者が何を言いに来たのかな？と軽く構える教師の温度差であるという。保護者は、これまでの対応（すなわちいじめなら初期対応）について納得できない気持ちが募り、怒りに身を震わせた状態で学校に向かう。しかし、多くの保護者は、そのような場合でも、それを隠して一応礼儀正しく「いつもお世話になっています」と挨拶をするので、学校もよもや保護者が頭から湯気が立った状態だと気付かない場合も多い。そのような温度差があると、保護者はもともと頭が湯気の立つほど怒っている上に、教師や学校はどれだけ今までの教師や学校の対応に怒髪冠を衝くほどの思いであるのか、保護者が何に怒っているのかにまったく無頓着で鈍く見える学校の態度にもさらに怒っていくことになる。そのような一触即発の状況なのに、先ほどの関根(2019)も指摘しているように、教師は知的な職業なので、その職業柄、どうしても理論的に説明してわかってもらおうという気持ちが強く働き、ついつい上から目線で、湯気が立っている保護者の頭に説教を垂れてしまうことすらある。こうなると火に油を注ぐことになり、保護者の気持ちを逆なですることにならない場合も多い。

ここで、ヴィヒャルトも、保護者が情動的（感情的）モードなのに、学校が冷静に論理的な姿勢で臨む、いわゆる論理的モードで臨むと、保護者からすると、言い訳や理屈ばかりで気持ちをまったくわかってくれない教師に怒り心頭となるし、学校側からすると、説明をい

くらしでも受け入れず頑なな保護者に“困った親”だと疲労困憊になるのである。このようなモードの違いが、保護者と学校との対立を発展させる。我々の言葉でいえば、共感ベースの保護者は、いつまでも自分たちの本当の苦しみをわからず自己弁護ばかりする教師に不信感を募らせ、要求ベースで、できるだけ保護者の要求に応じているのに、いくら回答を出しても納得しない保護者に、“要求がましい困った親”というレッテルを貼っていく。

また、“クレーマー”とされる保護者は、孤立していきがちなどころがある。

ある保護者が、学校や教師から“クレーマー”と見なされると、教師や学校と仲良くしている保護者は教師・学校側につくので、クラスの保護者間でも孤立しやすくなってしまう。そもそも自分の子どもがいじめられ被害者なのに、知らないうちに孤立化させられ、ますます追い込まれつらい状況にさせられてしまう。孤独になり、孤立化させられた保護者は、教師や学校に訴え、怒りをぶつけるしかなくなる。すると、もはやそれは悪循環となり、事態はますます悪化し、保護者の教師不信・学校不信は強くなり、その原因を“風評被害”に求めるしかなくなってしまう。

保護者の学校への訴えはだいたい以下の5つに集約することができる。

- ①教師の態度・児童への接し方が悪い。
- ②成績の付け方に公平さが欠ける。
- ③子ども同士のトラブル処理が不適切。
- ④学校教育に対する不満。
- ⑤学校内での事故・怪我への対応が悪い。

この学校教育に対する不満について、“クレーマー”とされる保護者の中には、過去学校と揉めたことがあるかもしれないということに気づくのも大切である。

吉田（2007）は、どんな人でも必ず、過去に周囲の人の言葉に、心から傷ついた経験がある。その傷ついた過去を話してもらい、共感することの重要性を指摘している。

その過去とは、自分が子どもの頃に教師に嫌なことを言われた経験の可能性もある。背景に教師不信・学校不信が存在している可能性に想いを馳せると、＜苦情＞として学校不信を訴える保護者の過去の経験の中に、子ども時代に触れた自分自身の学校や教師への不満だとか、子どもの頃に親が訴えていた教師や学校への不信感が根っこにあることを聞き出して共感することにつながるかもしれない。

「そうした保護者には、過去何かよからぬことがあったからこそ、学校に対する信頼を失い、あるいは傷つき体験がうまく治っていない、そしてまた何かよくないことが起こるのではという予期不安、どうせ学校はよくしてくれないという被害を受けるだろうという決めつけ、などが背景にあることを忘れてはなりません。」（ヴィヒャルト 39 ページ）

たとえ過去の学校不信であっても、それを語ってもらい、深く共感することによって、学

校不信が軽減するかもしれないのである。

ヴィヒャルト(2019)は、保護者面談の進め方について、以下の点を重要事項として挙げている。

- ①話の先手を打つ。
- ②保護者との話は傾聴が大事。さえぎらない、言葉をかぶせない、腰を折らないが鉄則。
- ③「でもね」「しかし」などの否定語、逆接の接続詞は使わない。
- ④「怒り」モードへの対処。自分の怒りに気づき、モニターすること。気づいたら、一呼吸おいて落ち着くこと。
- ⑤黙ってみる。そして、「たくさんのお話をうかがって、少し混乱してしまいました。」
「あまりにもお気持ちがこもっている話で、圧倒されてしまいました。」と今ここのこちらの状態を述べてみる。自分を落ち着かせるために少しの間(6秒ルール)黙ってみる。
- ⑥繰り返してみる。鏡映化。
- ⑦「そうおっしゃりたいお気持ちはよくわかります。」同意せず共感することが、要求モードではなく、共感モードの原則。
- ⑧「上から視線」を避ける。「いったい何をおっしゃりたいのですか?」「だから、こちらはこういつてるじゃないですか?」「何度言えばわかるんですか?」は避ける。
「お母さんは知らないかもしれませんが、お子さんは学校では～なんですよ」相手に優位に立ちたい言葉。保護者にこそ優位に立ってもらうように面談を進める。
- ⑨要求の断り方。「学校としてもそうしたいのですが、それをすると～になるので残念ながらどうしてもできない」
- ⑩保護者の望む言葉をかける。
「お母さん、毎日大変ですね」「親御さんのご苦勞がよくわかりました」
「よくやっぺらっぺらいますね、普通ではなかなかできないことだと思います」
「何と言ってもお子さんを一番ご存知なのは親御さんですから」
「お子さんはいつもおかあさんのことを嬉しそうに話してくれます。お母さんのことを信頼していらっぺらいますね」
「お父さんを尊敬していると、この前、お子さんはこちらに話してくれました」
「お子さんはお父様に守ってもらって、安心していらっぺらるでしょうね」
「こんなにご両親が心配してくださって、お子さんは幸せです」
「お子さんは〇〇が得意で、びっくりしまして。素敵なことですね」
「お子さんが困っていらっぺらると思います」「最近のお子さんのご様子が気になります」
「管理職として、この問題は職員から聞いております」
「現在学年だけでなく、管理職を中心に問題解決に至るような、いくつかの対策を

実行中です」

「お子さんを一緒に育てていきたいと思います。ご支援させてください。」

ヴィヒャルトは、何はともあれ真摯に向き合うことが大切だと述べる。“困った保護者”とみるのではなく、“困っている保護者”というように、学校の考えを押し付けることなしに、保護者の立場に立ち、保護者に「この先生や学校は、私たちの気持ちをわかってくれている」と感じてもらえるように、保護者との関係を進めていくことが、“クレーマー”を避けるためにも重要なのである。換言すれば、保護者を“クレーマー”にしないためには、共感ベースで保護者面談を進めていく姿勢が大事である。事実ベースを大事にしながら、要求ベースにはきちんと答えていくが、大事なのは共感ベースが通奏低音のように保護者の心に鳴り響いていることが関係を前進的にするために必要なのである。

第7節 特別支援の課題を抱える保護者の傷つきやすさを踏まえた対応

第4節で論じた、保護者の体験する心の傷の重みを正確に見立てることにつながる重要事項として、いじめられている側の児童が、発達障害の問題を抱えているということが挙げられる。そこで、子どもが発達障害の問題を抱える保護者の心配と不安について、本節では取り上げることにする。

どんな親も、子どもを授かり、出産を心待ちにしている時には、子どもの出産後の成長を夢に描くことは知られている。それを *Bébé imaginaire* という。そこではもちろん不安もあるだろうが、健康な胎児が、正常な出産を経て、赤ちゃんが、乳児・幼児・児童・思春期・青年を経て、自立し幸せに生きていくイメージに包まれる。出産後、愛する赤ん坊が全存在を自分に預け、夢中になっておっぱいを吸う姿に幸せを与えられ、子どもの成長が正常に進んでいくことを寸分も疑わない時期がある。ところが、自分の子どもが特別支援の問題を抱えることに気づいていくプロセスは、その健康な発達が失われ、自分の子どもが“発達障害”という困難を抱えて生きていくことを受け入れるように迫ってくる。このように、自分の子どもが“正常な発達”を喪失し、“発達障害”という特別な発達をこれから遂げていくという事実を受け入れざるをえないという課題と向き合う困難な道を歩むのが、発達障害の子どもを育てる保護者の運命となる。

ヴィヒャルト千佳こ(2019)によれば、発達障害を抱えるどの保護者も子育てには苦勞をしているという。また、多くの保護者は、産んだ責任から子どもに対する罪悪感を抱いたり、うまく育たない自分の子育てに対する敗北感、親としての自信喪失、障害の需要の難しさに悩んでいるという。発達障害を抱える児童は、その特性からどうしてもなんらかのトラブルを起こすこともあり、その時に周囲から、“障害に対する無理解”により注意されるとか、相手の保護者と揉めるとか、保護者として非難されることもある。発達障害を抱え特性を持つことから、将来に対する不安も高く、日々々々と過ごしているとか、逆に普通になっているだけだと子どもを守れないからと、より子どもに神経を使っており、少しでも子どもに不利なことや子どもに負担なことが見つければ、そこを強く訴え要求をしてくることも多く、教

員や学校としては、発達障害に対する無理解から、なんでそこまで過敏になるのかわからず、“要求がましい親”と誤って捉えてしまうことさえあると思われる。

発達障害が、子どもを育てる環境に原因があるわけではないということは最初に告げられるが、子どもを産んだ母親としては、“発達障害”を抱える子どもに産んでしまった事実、申し訳ないという気持ちを持つ保護者も多い。キューブラ・ロスの受容の段階論に従えば、保護者は、まず自分の子どもの障害という事実を否認し、続いてその運命に怒り、そのあとその事実から逃れようがないのだと諦めつつ、多かれ少なかれ“うつの気持ち”を経過する保護者が多い。もちろん、同じような子どもを抱えた先輩保護者の言葉に救われたり、子どもの療育に積極的に関わり、助けてくれる人に救われたりして、徐々に発達障害という事実を受け入れていくことも事実である。しかし、受け入れきれない気持ちも、相当の期間残っていき、その受け入れきれない気持ちと折り合って、その気持ちと共に生きていくと思われる。

このようないろいろな気持ちを抱えていることを人に相談する機会もそうないことが多い。時には、「考えたって仕方がないんだから前向きに頑張らないと」と言われ、励まされることもある一方で、ちょっとしたニュアンスに、「この人はわかっていない」と腹立たしい気持ちにもなったりする。

学校現場で、特別支援の考え方が、平成 17 年の発達障害支援法の施行により導入され、発達障害の児童が定型の児童と共に共生し、共に生きる道が広がった。また、特別支援学校ではない公立小学校においても、発達障害の児童を保護者の希望があれば受け入れている中で、それぞれの教員が、発達障害の子どもをどの程度理解し、さらに保護者がどのような思いで発達障害を抱える子どもを育てているのか、どのような気持ちを伝えることができずに一人苦しんでいるのか、理解が不十分なままに、制度が進んでいる印象もある。普通学級で発達障害の児童を教える困難さだけにとどまらず、発達障害の児童の正しい理解による、発達障害の児童を心底から受け入れ、関わる教員が増えていくことが望まれている。

発達障害を抱える保護者は、普通でも自分の子どもがクラスで迷惑をかけているのではないかと不安になるとか、発達障害として子どもを産んだ自責の念で悩むことがあるのだが、その自分の子どもが学校でいじめられていると知った時のショックと混乱、悲しみと怒りと不安がいかにばかりかと思うと我々は気が遠くなる気がするのである。

もし、発達障害を抱える児童がいじめを受けているという事実が発覚したら、保護者が、どれだけ自分の子どもがいじめを受けていたという事実でショックを受け、悲しみ、いじめられている側の児童や周囲の児童、そのことを見過ごしてきた教員などに対して、どれだけの怒りを感じるかについて、理解を深めることが大変重要だと思う。

その他の障害と同じように、発達障害についても、地域での周囲の理解や、学校現場における教員や教頭・校長の深い理解がないと、保護者も安心して育てることが難しくなると思われる。この点については、第 3 章の提言でも取り上げる。

第8節 教職員面談の進め方

1 面談対象者の選定・範囲

本委員会が面談の対象とした教職員は、直接に本事案に関与した当時の学級担任、管理職（教頭・校長）のみならず、同学年の教員、前年度の学級担任、特別支援教育の担当教員、スクールカウンセラー、補助員（非常勤講師）、教育委員会事務局職員（複数の指導主事、歴代の指導部長など）を含めて、総勢 21 名に及んでいる。また、重要な情報提供者となりうる教職員に対しては、一度だけでなく複数回の面談を実施しており、面談の合計回数は延べ 29 回となった。

このように、可能な限り広範に面談を実施したのは、当然のことながら、慎重に事実確認を図る必要があることから、一つの出来事であっても、複数の教職員からの情報によって確認・裏付けを試みると同時に、多様な観点からの事実の解釈と評価があり得たことを検証することによって、再発防止に向けた提言内容を構築する手がかりを得ようとしたことに基づくものである。

なお、当委員会側の面接担当者の選定については、委員会内で円滑に情報を共有して最大限に適切な協議・判断が行えるよう、できる限り委員全員が同席して面談できるよう努めた。

2 面談での方法と留意点

面談のめざすところとして、まずは事実関係を詳細に把握および再構成することを全面に掲げることとした。また、責任追及の観点、いわゆる犯人捜しの観点ではなく、再発防止の観点に徹して聞き取り調査を行った。こうした立場に立ち、以下の 2 点を面談時の基本方針として委員間で共有した上で面談に臨んだ。

第一に、いじめの事実がどのように当該校の教職員によって認識されていたのか、特にどこに再発防止のポイントを見いだすことができるのかという観点から、丁寧に聞き取って、可能な限り正確に確認することに努めた。

第二に、教職員の対応について、今後、同じような事態を招かないためには何を重視すべきかを明らかにするために、学校の残した記録や各自の手控えメモ等も利用しながら、可能な限り当時の状況を思い出してもらって、対応の内容を聞き取った。

なお、教職員面談においては、学校における児童の様子、教職員の対応の様子、学校組織としての対応の様子などについて、事務局職員面談においては、学校からの情報の提供・収集状況、支援体制、学校管理者側の立場からの対応などについて、それぞれ聞き取りの重点を置くこととした。

教職員や事務局職員はその都度、自らの経験と専門性に依拠しながら、最善を尽くすことができるよう日々奮闘している。もとより、本報告書もそのこと自体を否定するものではない。本委員会の実施した面談においては、こうしたことを踏まえつつ、いじめ対応における適切性・妥当性の観点から、とくに他の選択肢があり得たと考えられる行為や事柄については、当時どのような状況の下で、いかなる判断によって当該の方針・行為が選ば

れたのか、また、別の選択肢について思いが至っていたか等を含めて、当事者の立場から意図や振り返りを含めて丁寧に説明してもらうことにしたものである。

3 面談の具体的な進め方

面談に際しては、まず被面談者に対して、発言内容については、誰が発言したのかを他者には一切漏らさないことを伝えた。また、どのような内容を尋ねられたかについて、被面談者も他者に漏らすことのないように要望した。

こうした前提の上で、それぞれの被面談者に対して、いじめ事案をめぐる前後の事象に関する情報提供を求めると共に、被害児童・加害児童に対する印象や、指導の方針・留意点など、また、他の児童の様子、学校全体の様子、当時の対応に対する思い・評価、後からの反省・振り返りなど、気がついたことについて自由に述べてもらった。とくに重要と思われる事象については、面談者から重点的に質問・確認を行った。

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。

吉田圭吾(2007)：『教師のための教育相談の技術』金子書房。

第Ⅱ部 事実認定、いじめと不登校との関連性、学校の対応について

第1章 事実経過（当該児童が不登校になり30日が経過するまで）

第1節 当該児童を巡る人物関係

1 当該児童について

当該児童は、1年1組（平成30年度）、2年2組（令和1（平成31）年度）に属していた。当該児童には、父、母、弟がいる。当該児童は、特別支援学級に属し（ただし、平成30年9月～）、療育手帳（B2）の交付を受けている。

2 令和1（平成31、2019）年度の当該校の体制

当該児童が、特定の児童からの嫌がらせを継続的に受けたのは小学2年生のときであった。以下には、小学2年生のときの当該校関係教員を記す。

当該校校長

当該校教頭

2年の学年主任（以下、教員Aという。）

2年2組の担任（以下、教員Bという。）

特別支援学級の担任（以下、教員Cという。）

2年2組の補助教員（以下、教員Dという。）

当該校教員（以下、教員Eという。）

特別支援学級の教員（以下、教員Fという。）

スクールカウンセラー（以下、SCという。）

1年の学年主任

3 上記以外の関係者を以下に記す。

当該児童1年時の担任（以下、「教員G」という。）

関係児童（男子児童H～R、女子児童Sという。）

大阪市教育委員会事務局職員T（事務局職員Tという。）

大阪市教育委員会事務局職員U（事務局職員Uという。）

大阪市教育委員会事務局職員V（事務局職員Vという。）

第2節 小1のとき（平成30年度（2018年度））

1 概況

当該児童は、1年1組に属しており、担任は教員Gであった。クラスメイトには、男子児童H、男子児童I、男子児童Jなどがおり、19名の学級であった。

当該校では、平成30年6月26日に、特別支援校内委員会が開催されている。[REDACTED]

1組では、朝の自習の時間帯に、座っていることができずに、立ち歩いてウロウロする児童がいた。たとえば、男子児童K、男子児童I、男子児童J、男子児童Hなどであった。

当該児童は、1年生のときに、クラスメイトの、男子児童I、男子児童J、男子児童Hなどから、「ばばあ」「くそ、じじい」「髪型変」「持ちものかわいくない」などの悪口を言われることがあった。なお、男子児童Iや男子児童Jは口の悪いところがあり、当該児童のみがターゲットになっていたわけではなく、他の児童に対しても悪口を言うことがあった。また、当該児童が、男子児童Hから追いかけられるという出来事もあった。

2 いじめについてのアンケートからの情報

(1) 平成30年7月実施分

当該児童は、平成30年7月に当該校で実施した、いじめについてのアンケートにおいて、以下のとおり回答した（なお、回答方法は、該当する部分に、○をつける方式である。）。

Q あなたは4がつから きょうまで おなじ ひと（ひとたち）から いやなことを されたことが ありますか。

A ない

Q あなたは いまの クラスに なって おなじ ひと（ひとたち）に いやなことを したことが ありますか。

A ある／おなじ ぐらすの ともだち に いやなことをいった／（いまは）つづけていない

他方で、同じクラスメイトの男子児童Hは、上記アンケートにおいて、以下のとおり回答した。

Q あなたは4がつから きょうまで おなじ ひと（ひとたち）から いやなことを されたことが ありますか。

Q あなたは いまの クラスに なって おなじ ひと（ひとたち）に いやなことを したことが ありますか。

なお、上記アンケートにおいて、「あなたは4がつから きょうまで おなじ ひと（ひとたち）から いやなことを されたことが ありますか。」という質問に対し、

9月の生活指導連絡会では、

また、10月の生活指導連絡会では、

第3節 小2のとき（平成31年／令和1年度（2019年度））

1 概況

当該児童は、2年2組に属しており、担任は、教員Bであった。男子児童Hや男子児童Jも1年時に引き続き同じクラスメイトになった。他に、男子児童O、男子児童P、男子児童Qなどもクラスメイトになった。2組は19名の学級であった。

教員Bは、教員Gから、当該学年が1年生のときに1年間通して指導していた児童として、男子児童K、男子児童I及び男子児童Hがいる旨の引継ぎを受けていた。

なお、当該校で4月に開催された生活指導研修会において、
また、6月11日に当該校内で開催された人権教育研修会において、

2 5月～6月の出来事

(1) 5月14日（火）

この日、2学年では遠足があったが、その下校中に、クラスメイトの男子児童Pが、当該児童に対し、毛虫を踏むように言った。当該児童は、これに従って、毛虫を踏んだ。男子児童Hは、毛虫を踏んでいる当該児童に近づき、当該児童がかぶっていた帽子を取り、それを持っていき、当該校近くの公園に隠した。

当該児童の母は、当該児童が帽子がないまま帰宅したことから、当該校に電話をし、教員Bに対して、「当該児童が帰ってきたときに、帽子がなかった。男子児童Hに帽子をとられた」と伝え対応を依頼した。

(2) 5月15日（水）

この日、男子児童Hが登校したあつとすぐ、教員Bは、男子児童Hに当該児童の帽子の行方を聞いたが、男子児童Hは、「とつたけど、どこにあるかわからん」という反応であった。教員Bは男子児童Hと一緒に、当該児童の帽子を探したが、帽子は見つからな

かった。教員Bは、男子児童Hに対し、「人の物をとってはいけない」と指導した。当該校教頭は、朝の職員会議のときに教員Bが職員室にいなかったことから、教員Bに声を掛け、「朝、何をしていたのか」と聞いた。すると、教員Bは、担当のクラスの男子児童Hが当該児童の帽子をとって隠したというので、男子児童Hと一緒に帽子を探しに行っていた旨を答えた。当該校教頭は、教員Bに対し、「それはちゃんと調べて指導しなければいけない」と伝えた。

その後、当該児童のクラスメイトの男子児童Rが、教員Bに対して、当該児童の帽子がある場所を知っていると伝えてきた。教員Bは、これを当該校教頭に報告した。当該校教頭は、教員Bに対し、放課後に、当該児童の帽子を探しに行くよう指示した。

教員Bは、放課後に、男子児童R、男子児童H及び当該児童とともに、当該児童の帽子を探したところ、帽子が見つかった。教員Bは、その場で、男子児童Hに当該児童に対して謝罪をさせた。教員Bは、当該児童が持ってきていたビニール袋にその帽子を入れて、当該児童に持ち帰らせた。

教員Bは、その後、当該校校長に対して、当該児童の帽子が見つかったこと、当該児童に帽子を持って帰らせたことを報告した。当該校校長は、教員Bに対し、「保護者に一報を入れなさい。丁寧に対応するように」と言い、当該児童の保護者に電話をして顛末を報告するよう指示した。なお、当該校教頭も、教員Bに対し、「ちゃんと一報を入れておかないといけないよ」と注意した。

教員Bは、当該児童の保護者に電話をし、当該児童の帽子が見つかったことや、男子児童Hが当該児童に謝ったことなどを報告した。また、教員Bは、男子児童Hの母にも連絡し、帽子が見つかったことや、男子児童Hを指導したことを伝えた。

(3) 5月16日(木)

男子児童Hの保護者が、当該児童の保護者あての手紙を書き、教員Bに対し、この手紙を教員Bを通じて、当該児童の保護者に渡してもらおうよう依頼した。その手紙は封がされており、教員Bは、この手紙の中身を確認していない。教員Bは、この依頼を受け、当該児童に、連絡帳とともに封がされたその手紙を持ち帰らせた。なお、教員Bは、このことを当該校校長や当該校教頭に相談しなかった。

なお、男子児童Hの保護者の手紙は、次のような内容であった。この手紙は、罫線付きのメモ用紙に書かれていた。

当該児童のお母さんへ

男子児童Hが帽子をかくしたと担任の先生から連絡があつて昨日初めて知りました。

どういった理由であれかくすということや人の物を壊すということは、いけない事と本人に伝え注意をしました。イタズラがすぎる性格でご迷惑をおかけ

したことはすいませんでした。連絡先が分からないのでお手紙にさせて頂きました。又、学校行事で会った時にお声かけして下さい。

男子児童Hの母より

また、同日、男子児童Jが、当該校内において、当該児童のすねをつま先で蹴るという出来事が起こった。この出来事が起こった時間帯に、教員Bは外部研修のために学校にいなかった。教員Fは、このトラブルを見ていたが、ちょうど骨折をした別の児童の対応をしていたため、すぐに教員Bや当該児童の保護者に情報共有ができなかった。当該児童が、保健室前で泣いていたところ、当該児童の父が当該児童を迎えにきた。当該児童の父は、泣いている当該児童を連れ帰った。

その後、教員Fは、当該児童の家に電話をし、他に対応していた児童がいたため、当該児童の対応が出来なかったことを詫び、謝罪をした。このとき、当該児童の保護者は、「男子児童Hの保護者の手紙を読んだが、誠意が伝わってこない。男子児童Hの保護者には、自分の子どもをきちんと指導して欲しいと考えている」と述べた。

(4) 5月17日(金)

この日、当該児童は当該校を欠席した。

教員Bは、この日の朝、男子児童Jに対し、どうして当該児童を蹴ったのかを聞いた。すると、男子児童Jは、当該児童から「じじい」と言われたからという言い分であった。もっとも、教員Bは、当該児童が「じじい」と言った事情まで確認しなかった(なお、この時点では、当該児童が真実「じじい」と言ったかは不明である)。

また、教員Bは、男子児童Pに対し、どうして当該児童に毛虫を踏めと言ったのかを聞いた。これに対し、男子児童Pは、黙り込み答えなかった。

同日、当該児童の父母が、当該校に来校した。当該校では、教員B、教員C、教員Aが対応した。このとき、当該児童の父母は、今回関わった3人と席を離して欲しい、係活動や当番も変更して欲しい、男子児童Hの保護者あてに手紙を書いたので渡して欲しい、と述べた。なお、当該校の教員らは、この手紙の中身を特段確認しなかった。

なお、当該児童の父母が書いた男子児童Hの保護者あての手紙には、当該児童が男子児童Hから1年生の時から暴力を受けてきたこと、距離をとってほしいこと、距離をとるよう指導してほしいことなどが書かれていた。

(5) 5月20日(月)

ア この日、当該児童は当該校を欠席した。当該児童の連絡帳には、下記の記載があった。当該児童の母が書いたものである。

記

休みの期間中、娘と今回の事を今後どうしていきたいか、話し合いしました。男

子児童J、男子児童H、男子児童Pに関して、「謝られても許せない。今まで、お前に謝るのはムリと言って謝ってくれなかった。近づかせないで欲しい。絶対許せない。」と強く言うのです。家庭で、「人から謝罪されたら、出来るだけ許す努力をなささい。」と教えている中での、この娘の言葉は、とても重いものだと両親ともども考えております。なので、先日の男子児童Jからの謝罪は拒否させていただいた次第です。

娘は相手を許せないからといって、自ら相手に近づき、暴言・暴力を振るう事は、決してありません。なので、先生がたからも「許してあげて」などの声かけはひかえていただければと思います。これまで、さんざん、許してきた末の「許さない」なのです。出来れば、それを尊重してやってほしいのです。どうか、よろしく願いします。」

イ 教員Bは、当該児童と、男子児童H、男子児童J及び男子児童Pとを距離をとらせるため、席替えを実施した。また、係活動や当番も一緒にならないように調整をした。教員Bは、1時間目に、クラスにおいて全体指導も実施し、児童らに対し、暴力や立場の弱い人への命令などしてはならないこと、嫌なことは断ってよいことなどを伝えた。

ウ 男子児童Hの母が、当該校に電話をし、教員Bに対し、当該児童の保護者からの手紙を読んだ上での意見を述べてきた。男子児童Hの母が言うには、「小1のときから、当該児童に対して、こんなことをしているとは知らなかった。すぐに学校には教えてほしかった。でも、教員Gは、ことあるときに連絡をくれていた。このような先生だから、教員Gが把握できていない出来事は、本当に教員Bが把握できていなかったのだろう。」などと述べた。

これに対し、教員Bは、「学校で見えていきます、何かあったらすぐに伝えます」と返答をした。

エ 教員Bは、当該児童宅を訪問し、クラスでの指導内容を伝えた。

(6) 5月21日(火) 当該児童の保護者が男子児童J及び男子児童Hの保護者と面談

ア 11時ころ、当該児童の保護者と男子児童Jの保護者とが当該校で面談した。当該校教頭と教員Bが立ち会った。このとき、男子児童Jの保護者は、一切の言い訳をせずに、当該児童の保護者に対し謝罪をした。男子児童Jの保護者は、我が子を反省させるため1週間ほど学校を休ませるなどの提案をした。当該児童の保護者は、休ませる必要はないと答えた。当該児童の保護者は、男子児童Jの保護者の謝罪に誠意を感じた。

なお、男子児童Jは、前述のとおり、当該児童から「じじい」と言われたから当該児童を蹴ったという言い訳であったが、この日の話し合いにおいて、当該児童が実際には「じじい」とは言っていなかったことが明らかになった。男子児童Jの保護者は、

男子児童 J が嘘をついていたことも併せて謝罪をした。

イ 17時30分ころ、当該児童の保護者と男子児童Hの母とが当該校で面談した。同じく、当該校教頭と教員Bが立ち会った。男子児童Hの母も、当該児童の保護者に謝罪をしたものの、兄に男子児童Hを看させているが、自身も男子児童Hの言動に困らされていて、どうしてよいのか分からない旨を言った。この一言で、当該児童の保護者は、その謝罪に誠意が感じられず言い訳をされたと受け取った。立ち会っていた当該校教頭は、当該児童の保護者が納得いかない表情を浮かべていることに気づいていた。当該校教頭自身も、男子児童Hの保護者の言動はよくなかったと感じた。当該校教頭は、面談終了後、当該児童の保護者に対し、「納得いかれましたか？」と尋ねた。すると、当該児童の保護者は、「あれは謝罪ではない。納得できない。教頭先生、あれが謝罪だと思いませんか」という反応であった。

なお、この謝罪の場で、男子児童Hの母からの提案で、男子児童Hの母と当該児童の保護者との間でLINEの交換をした。立ち会っていた当該校教頭と教員Bは、このLINE交換を制止しなかった。

ウ 同日、当該校では、校内のいじめ対策委員会を開催した。参加メンバーは、当該校校長、当該校教頭、1年の学年主任、教員A、特別支援担当、教員Bであった。当該児童と男子児童H及び男子児童Jとの間の事案について情報共有がなされ、今後の対応策について意見交換をした。対応方針として、教員Bと教員Cが、クラスで児童らに対して、当該児童と男子児童H及び男子児童Jとの間で起こった出来事を伝える、当該児童と男子児童H及び男子児童Jとの席を離す、当番で当該児童と男子児童H及び男子児童Jとが同じにならないようにするなどが決められた。

(7) 5月22日(火)

当該児童は、体育の授業が終わったあとの着がえのときに、男子児童Hから制服のズボンで叩かれた。

(8) 5月23日(水)

ア 当該児童の母が、この日の連絡帳に、「昨日の夜、娘から、『体育時間おわりの着がえの時～休み時間にかけての間に、男子児童Hから制服のズボンで叩かれた』と報告されました。少し様子がおかしく、じっくりと時間をかけて聞いていたので、報告が遅れました。」と記載した。

教員Bは、男子児童Hに対して、事実確認をしたところ、男子児童Hは、「イライラしていたから、当該児童をズボンで叩いた」旨を答えた。

教員Bは、放課後、当該校教頭に対して、上記連絡帳の記載を報告した。放課後に、当該児童の父母が来校した。当該校教頭、教員Aと教員Bが対応した。当該校教頭らは、男子児童Hに対する指導を徹底すること、男子児童Hの保護者に連絡することを

約束した。なお、当該児童の母は、不安の表情を浮かべ、「これ以上あるなら次のステップを考えることになる」旨を述べた。

イ その後、当該校教頭は、教員A及び教員Bとともに、男子児童H宅を訪問した。当該児童の保護者の受け止めを伝える目的もあった。当該校教頭らが、男子児童Hの母に対して、男子児童Hが当該児童をズボンで叩いた旨報告すると、男子児童Hの母は、教員らがいる目の前で、男子児童Hに対して「またやったんか」「また私が謝りにいかなければならないやんか！」などと厳しく叱った。当該校教頭は、男子児童Hの母に対し、「やめてやって」と言って男子児童Hをかばった。しかし、男子児童Hの母は怒りが収まらず、さらに男子児童Hを厳しく叱責した。男子児童Hの母は、当該校教頭らに対して「また接点があったら、うちの子がまたやってしまう可能性があるから、どうにかできないか」と相談した。当該校教頭らは、男子児童Hを少し学校に残して下校のタイミングをずらし、先に当該児童に下校してもらうことを提案したところ、男子児童Hの母は、これを受け入れた。

ウ 当該校では、この翌日から、男子児童Hと下校のタイミングをずらすことにより、当該児童と男子児童Hとが下校時に一緒にならないようにする対応をとった。

(9) 6月4日(火)

この日の下校時に、当該児童は、男子児童Pと一緒に帰っていた。男子児童Hが下校路でカニを見つけて捕まえていた。それを見た男子児童Pは、男子児童Hに寄っていき、カニを見せてと話した。男子児童Hは、そのまま走って男子児童Pから遠ざかろうとした。男子児童Pは、当該児童を置いて、男子児童Hを追いかけて行った。当該児童は、その場に置いてけぼりになった。

その後、当該児童の母が当該校に電話をしてきて、教員Bに対し、「当該児童が置いてけぼりにあった、置いてけぼりにするなら一緒に帰ろうと誘わないで欲しい」旨訴えた。

(10) 6月5日(水)

当該校では、教員Bが、男子児童Hと男子児童Pから前日の出来事を聴き取った。男子児童Pは、「当該児童がトイレに行って見失った。だから置いて帰った」旨を述べた。男子児童Hは、「走っていったあと、当該児童がいないことに気づき、歩道橋の上で探したが、当該児童はいなかった」旨述べた。教員Bは、男子児童Pと男子児童Hに対し、「置いて行かれたら自分だったらどう思う？」と問いかけるとともに、1学期の間は当該児童と一緒に帰らないように指導した。その後、教員Bは、男子児童P及び男子児童Hの保護者に電話し、当該児童を置いてけぼりにするという出来事に関する男子児童Hと男子児童Pそれぞれの言い分を説明し、指導内容を伝えた。

当該校では、この日、校内いじめ対策委員会を開催し(参加者は、当該校校長、当該

校教頭、1年の学年主任、教員A、特別支援担当、教員B)、当該児童と特に男子児童Hとの間でトラブルが続くことから、複数人体制での見守りを強化することや、下校時の見守りの実施(当該児童と男子児童H及び男子児童Pとが一緒に帰らないようにする、下校時歩道橋まで特別支援担当の教員が当該児童に付き添う)、男子児童P及び男子児童Hと当該児童との下校時刻の差をつけ、一緒に下校しないように指導する、学校・教員Bと保護者との連絡を強化する、という方針とした。なお、複数人体制での見守りというのは、教員Bともう一人教員(支援サポーター)が教室に入って見守るという意味である(なお、もう一人の教員は日によって違っていた。当該校校長や当該校教頭が入ることもあった)。そして、主に当該児童を見守っておくという意味である。また、当該校校長は、教員Bに対し、毎朝の職員会議(朝会)に出席せずに、朝から自身の担任の教室にいるように指示をした。教員Bは、この指示を受け、朝の職員会議には出席せずに、朝から教室にいるようにした(1学期終了まで続けた)。

なお、当該校は、男子児童Hに改めて謝罪をさせるという働きかけはしなかった。

3 7月のいじめアンケート

当該校では、7月5日～12日の間に、いじめについてのアンケートを実施した。

当該児童は、このアンケートにおいて、以下のとおり回答した。

Q あなたは4がつから きょうまで おなじ ひと(ひとたち)から いやなことを されたことが ありますか。

A ない

他方で、同じクラスメイトの男子児童Hは、上記アンケートにおいて、以下のとおり回答した。

Q あなたは4がつから きょうまで おなじ ひと(ひとたち)から いやなことを されたことが ありますか。

男子児童Hは、「Q あなたは いまの クラスに なって おなじ ひと(ひとたち)に いやなことを したことが ありますか。」という質問に対しては、

なお、上記アンケートにおいて、「あなたは4がつから きょうまで おなじ ひと(ひとたち)から いやなことを されたことが ありますか。」という質問に対し、「ある」と答えた児童は、18名中10名であり、うち2名が「なかまはずれにされた」、うち1名が「むしされた」、うち2名が「もちものをかくされた」、うち4名が「いやなことをいわれた」、うち6名が「いやがることをさせられた」、うち2名が「たたかれたり けられたりした」、うち1名が「とじこめられた」、うち1名が「おかねをとられたりした」、うち2名が「そのほか」と回答した(複数回答あり。また、10人中3名は、同じクラスメイト以外の者との関係で回答している。)

4 1学期終了時点での当該校の記録

当該校では、7月に、いじめ指導結果をまとめており、2年2組について、いじめ把握件数を9件、指導件数9件、指導完了件数1件、指導継続件数1件と記録した。指導継続件数1件というのは、男子児童Hから当該児童に対するいじめを対象とするものであり、当該校は「経過観察」と記録した。

5 2学期の出来事

(1) 8月末～9月

教員Bは、9月はじめころには、朝から教室にいるようにすることを止め、当該校の朝の職員会議に出るようになった。これは、当該校校長が、当該児童と男子児童Hとの間で、新たなトラブルは見受けられないと判断したからであった。

しかし、男子児童Hは、教員がいなくなった朝の時間帯に、当該児童に対して、叩く、蹴るなどの暴力を振るうようになった。

(2) 10月4日（金）

当該児童が、男子児童Hから、つねられるという出来事が起こった。この出来事は次の経緯であった。

清掃活動終了後に、男子児童Hとクラスメイトの男子児童Lが教室に入ってきた。このとき教室のカーテンが閉まっていた。男子児童Hが、そのカーテンを開けたところ、男子児童Lが、ドラキュラの真似をしながら、「まぶしいー」と発言した。男子児童Hは、男子児童Lの発言を受けてカーテンを閉めた。ところが、当該児童が、何とはなしにそのカーテンを開けた。男子児童Hは当該児童がカーテンを開けたことに不満を言い、当該児童と言い合いになった。その際、男子児童Hが当該児童をつねった。

当該校の教員Dは、この出来事があつたとき同じ教室内にいたが、他の児童から話しかけられており、男子児童Hと当該児童との上記やりとりをしっかりと見ていなかった。当該児童は、男子児童Hからつねられたあと、教員Dに寄って行き、直接「男子児童Hから、つねられた」と訴えた。教員Dは、男子児童Hに対し、「つねったの？」と聞いた。すると、男子児童Hは、「まぶしいって男子児童Lが言っているのに、カーテンを開けたからや」と言い訳した。教員Dは、その場で、男子児童Hに対し、「男子児童Lがまぶしいって言ったからと言って、当該児童をつねるのはよくない。男子児童Hだつてつねられたらいやだよ、怒るよね」と注意し指導した。

その後、教員Dは、教員Bに、当該児童と男子児童Hとの間のトラブルを報告した。教員Bは、再度、男子児童Hと当該児童から事情を聞き、男子児童Hを指導した。また、教員Bは、当該校教頭に報告したあと、当該児童の保護者に電話し、当該児童が男子児童Hからつねられたことやそれが起こつた経緯について説明し、男子児童Hを指導したこと

を報告した。

(3) 10月7日(月)

同日16時ころ、当該児童の母が、当該校に電話をしてきた。当該校教頭が対応した。当該児童の母が言うには、家で当該児童からゆっくり話を聴くと、男子児童Hから、ほかにもつねられたり、嫌なことをされたりしていると言っていた、教員Bと話をさせてほしい、とのことであった。

同日16時30分ころ、当該校教頭は、当該児童の母に電話をし、「明日、教員Bから、再度男子児童Hに確認してもらうようにする」旨伝えた。

なお、同日、当該校では、校内いじめ対策委員会を開催し(当該校校長、当該校教頭、学校力UPコレボレーターが参加。なお、教員Bは出張中であつたため参加していない)、当該児童と男子児童Hとの間のトラブルについて情報共有をしている。もつとも、当該児童と男子児童Hとの間で、10月4日の出来事以外にトラブルは見当たらないという認識も共有された。

(4) 10月8日(火)

この日、当該児童は、体調不良で当該校を欠席した。当該児童の連絡帳には、「一昨日あたりから様子がおかしく、話を聞いた所、『男子児童Hにつねられるのが嫌で学校に行きたくない。』と言います。気持ちを落ち着かせる事が今は必要かと思いましたが、本日はお休みさせます。ご心配おかけします。」と記述されていた。なお、当該校は、この日の当該児童の欠席に関し、「今回のことで、親より色々振り返らせたことで傷心している」と記録している。

教員Bは、男子児童Hに対し、当該児童に対して他にも嫌なことや暴力などをしていないかを聞いた。しかし、男子児童Hは、覚えていないとの返答であった。

教員Bは、放課後、当該児童宅を訪問した。教員Bが、当該児童の母に席を外してもらう形にした上で、当該児童に対して、男子児童Hから他にどんなことをされたのか旨を聞いたところ、当該児童は、「何もされていない」「1回もやられていない」と答えた。当該児童の母に戻ってきてもらい、教員Bが、「当該児童は『何もされていない』と言っています」と伝えたところ、当該児童の母は当該児童に聞き直した。すると、当該児童は、「(男子児童Hから)木曜日にあつた」と答えた。

(5) 10月9日(水)

教員Bは、当該児童が「木曜日にあつた」と答えたことを踏まえ、男子児童Hに対し、先週木曜日に当該児童に対して、ほかにも暴力をしなかったか旨を確認した。しかし、男子児童Hは、それを否定した。教員Bは、当該校教頭にこれを報告した。また、教員Bは、当該児童の母にも、電話で「事実の確認が取れませんでした」と報告した。

(6) 10月11日(金)

当該校において、下校の準備をする時間帯に、男子児童Hと他のクラスメイトとが頬をつねり合って遊んでいた。それを見ていた当該児童は、男子児童Hに対し、「やめてあげて」と言った。すると、男子児童Hは、当該児童に嫌な思いをさせることを意図して、当該児童に対し、「うんち」と発言した。

教員Bは、この出来事を把握したことから、男子児童Hにその発言を注意し指導をした。この指導後、教員Bは、当該児童と男子児童Hの保護者にそれぞれ電話し、起こった出来事の内容と男子児童Hに対する指導内容を報告した。

(7) 10月15日(火)

16時30分ころ、男子児童Hの母が、当該校を訪問した。教員Bと当該校教頭が対応した。男子児童Hの母は、教員Bの対応が遅いことを責め、指導方法などについて不満を言った。また、男子児童Hが「うんち」と発言した出来事にしても、当該児童の方から男子児童Hに近寄ってきているのであり当該児童の方にも問題がある旨を述べた。男子児童Hの母が言うには、つねったり、うんちと発言するなどの男子児童Hの行動は悪かったものの、息子ばかりが責められるのではなく、当該児童の方にも非があるということであった。さらに、男子児童Hの母は、当該児童の母とのLINEのやりとりについて不満を述べ、学校から聞かされていない出来事が、突然、当該児童の母からLINEで送られてくるので戸惑っている、当該児童の保護者に対して学校に伝えるよう連絡して欲しい、とのことを述べた。

(8) 10月16日(水)

15時15分ころ、教員Bは、当該児童の母に電話し、「男子児童Hの母と前日連絡をとり、家庭の方でも男子児童Hの指導をしていただけることを確認できた」旨を伝えた。

他方で、16時20分ころ、当該校教頭は、男子児童Hの母に電話し、「今後も、出来事があればその都度確認をした上で、当該児童側にも男子児童H側にも報告することを約束する」旨を伝えた。

(9) 10月17日(木)

8時10分ころ、男子児童Hの母が、当該校に電話してきた。当該校教頭が対応したところ、「当該児童の母がLINEで責めてきており、親同士でもめているのは学校の対応が悪かったことにも責任がある。」とのことであった。かなり強い言い方であった。

しかし、16時ころ、男子児童Hの父が、当該校に電話をしてきて、対応した当該校教頭に対して、父のみで当該児童側と会って謝罪をする方がよいという考えを述べた。なお、男子児童Hの父が直接学校に連絡してきたのは、このときがはじめてである。17時30

分ころには、男子児童Hの母が、当該校に電話をしてきて、対応した教員Eに対し、放課後に電話をかけると言っていたが、用事があるため明日の朝電話をかける、と述べた。

(10) 10月18日(金)

8時ころ、男子児童Hの父が、当該校に電話をしてきた。当該校教頭が対応した。男子児童Hの父が言うには、「母同士のやり取りしているLINEの内容を見て、当該児童側に謝罪をするにしても、男子児童Hの父だけが謝罪をしても解決にならないと思う。妻も一緒に謝罪をし、当該児童側に納得してもらうことが大切だと考える」とのことであった。

しかし、9時45分ころ、男子児童Hの母が、当該校に電話をしてきて、対応した当該校教頭に対し、10月11日の“うんち”発言の件を指して、「今回、母同士がもめているのは、学校の説明不足に原因がある。学校にも責任がある」旨述べた。なお、男子児童Hの母のいう「学校の説明不足」とは、“うんち”発言は、当該児童の方から男子児童Hに寄ってきたから起こった出来事であり、これを学校から当該児童の保護者に伝えていないからであるという主張であった。

12時30分ころ、男子児童Hの父が、再び当該校に電話をしてきた。男子児童Hの父は、当該校教頭に対し、「今まで、当該校教頭が対応してきているが、当該校校長は把握しているのか」「教育委員会の人も交えて、学校の対応がどうだったのかを聞いてみたい」「母同士がもめていることを、どのようにして収めるのか」と述べた。

16時30分ころ、当該校教頭は、男子児童Hの母に電話をし、「10月21日に当該校校長を交えて話をしましょう、教育委員会の人はいりません」と伝えた。

(11) 10月21日(月)

9時ころ、男子児童Hの母が、当該校に電話をしてきた。当該校教頭に対し、「当該児童の母から、男子児童Hの母に対し金曜日に直接LINEで連絡があった。当該児童が上り棒の近くで、後ろから息子から押されたという内容である。この事実を確認してほしい。事実かどうかわからないのに、LINEでいろいろと言われても困る。当該児童の母からLINEが来るのが困る」と述べた。

当該校教頭は、男子児童Hの母からの要請を受けて、その後、男子児童Hに対して、上り棒の近くで、当該児童を押したことがないか聞いた。すると、男子児童Hは、「押したことはない」旨答えた。当該校教頭は、男子児童Hが校庭でよくドッチボールをしていたことから、“ドッチボールをしていて、ボールを取りに行ったときに、そこに当該児童がいて、どけていう感じで、当該児童は気づいていなくても、ボールを取りに行ったときに押したことがあったかもしれない”と考えて、その可能性も含めて男子児童Hに聞いたが、男子児童Hは「分からない」と答えた。当該校教頭は、男子児童Hとドッチボールをしていることが多い他の児童にも、「男子児童Hが、当該児童を押したり、当該児童にぶつかったりしたところを見たことはなかったか」を聞いて行ったが、聞かれた児童らは、

「知らない」「見たことがない」と答えた。

17時15分ころ、男子児童Hの父母が、当該校に来校した。当該校校長、当該校教頭、教員Bが対応した。男子児童Hの父母は、「当該児童の母と男子児童Hの母とがLINEでもめているのは、学校の責任である」「当該児童の母からLINEが来るが、学校からは聞いていないことをどんどん書いて送信してくる。返信しなければならないと思うが、何が何だか分からないので、返信のしようがない」「学校の方で事実確認をしてほしい。その上で、学校から連絡が欲しい。当該児童の母から、学校での状況が分からないままLINEが来るのをやめさせてほしい」などと述べ、学校対応に不満を述べた。

20時30分ころ、当該校教頭は、当該児童の母に電話をした。当該児童の母に対し、「男子児童Hの母から、当該児童が男子児童Hから上り棒の近くで押されたのではないかという話を聞いた。学校の方で事実確認をしたが、そのような事実は出てこなかった」と伝えた。さらに、「男子児童Hの母から、学校からはそのような話を聞いていなかったもので、当該児童の母に対する返事に困っていたようである」とも伝えた。当該児童の母は、途中で電話を当該児童の父に代わった。当該校教頭は、当該児童の父に対し、当該児童の母に対して話したのと同じ内容を伝えた。当該児童の父は、当該校教頭に対し、上り棒の近くで後ろから押された件について、「当該児童は、女子児童Sという子が近くにいたと言っている」と伝えた。また、当該児童の父は、男子児童H側の1学期の謝罪の場での姿勢や態度を非難した。さらに、教員から見えないところで、当該児童は毎日男子児童Hから嫌なことをされていると訴えた。当該校教頭は、当該児童の父に対し、「調べてまたその結果をお知らせします」と答えた。なお、当該児童の父は、当該校教頭に対し、何らかのトラブルがあれば、当該校に連絡することを約束した。

(12) 10月23日(水)

8時10分ころ、男子児童Hの母が、当該校に電話をしてきた。対応した当該校教頭に対して、「22日にも当該児童の母からLINEがあった。息子がブスと言うなどの嫌がらせを見えないところでしてくるという内容であった。これに対する返答は自分からはしない。学校の方でちゃんと対応して欲しい。なぜ、当該児童の母から自分のところにLINEが来るのか」旨を述べた。これに対し、当該校教頭は、「21日の話し合いのあとすぐに、当該児童側に連絡をとり、何かトラブルがあれば学校に連絡してもらうことについて約束してもらっている」と答えた。

同日は当該校では学習参観が実施されたが、当該校教頭は、学習参観終了後に、来校していた当該児童の母に話しかけ、「当該児童の父からいただいていた、女子児童Sという子が近くにいたという情報をもとに、上り棒の近くで当該児童が男子児童Hから押されたかどうかについて調べたが、事実は出てこなかった」旨を伝え、改めて「男子児童Hとの間で何かあればまずは学校に連絡をお願いしたい」旨を伝えた。

16時ころ、教員Bは、当該児童の父母に電話をし、当該校教頭が報告した上記内容と

同じ内容を伝えた。当該児童の父は、教員Bに対し「当該児童に先生がつくのではなく、男子児童Hをマークして欲しい。当該児童が、当該児童の父に対し、男子児童Hだけは許せないと言っている」「人がいないときや絵を描いている時などに、男子児童Hは、当該児童の後ろに立ってくる」「先生がいないときに起きる」などと述べた。

(13) 10月24日(木)

11時ころ、男子児童Hの母が、当該校に電話をしてきた。対応した当該校教頭に対し、「当該児童の母からのLINEは22日以降来ていないが、何らも息子がした事実が出てこない中、連絡も謝罪をする気もない」と述べた。

16時15分ころ、当該児童の母が、当該校に電話をしてきた。対応した教員Bに対し、「男子児童Hの言い分ばかり聞いて、当該児童の話は聞いてくれていない。当該児童の話は作り話ではない。このような状態で、当該児童を学校に行かせて良いのか」と述べた。また、当該児童の母は、電話を代わった教員Cに対して「当該児童が訴えたことを聞き入れてあげてほしい。当該児童の自尊心が低くなっているので、当該児童が言ったことをそのまま受け入れノートに記録しておいてほしい」と述べた。

(14) 10月25日(金)

この日、当該児童は体調不良で当該校を欠席した。当該児童の連絡帳には下記のとおり書かれていた。

記

男子児童Hに毎日のように叩かれるから行くのが嫌だと言っているのを娘の気持ちにくんで、今日はお休みさせます。そして、話し合いの件ですが、学校で一度校長先生、教頭先生、担任の先生、なかよし学級の先生、そして外部の第三者の人を交えて話をしたいです。

当該校教頭は、9時ころ、上記連絡帳の記載を受け、当該児童の母に電話し、第三者とはどのような方を考えているのかを聞いた。当該児童の母は、「今回の件を全く知らない方に冷静に判断してもらいたい、自分たちも冷静になれるような方がよい。具体的にはまだ考えられていないので、後日連絡をする」旨を述べた。

16時30分ころ、当該児童の母は、当該校に電話をし、当該校教頭に対し、「第三者を交えてというのはなしでお願いします」旨伝えた。

学校と当該児童の父母との話し合いは、10月29日(火)に決まった。

(15) 10月28日(月)

当該児童は、この日から、11月1日まで当該校を欠席した(5日間欠席)。

当該児童の母は、10月28日付の連絡帳に、下記のとおり書いた。

記

「男子児童Hに叩かれるから行きたくない。先生にも信じてもらえなくて辛い。」という娘の気持ちをくんで、今日もお休みさせます。1年生時からのものも含めて、男子児童Hから暴力を受けるという件については、何度も何度もお伝えしたはずですが。家にいれば、男子児童Hからの暴力はないので、夜驚といったストレス症状もなく、元気に過ごしています。娘の事を信用していただけるまで学校へ通わせる事はないかも知れませんが、お話し合いよろしくお願ひします。子どもの1日は大人の1日より貴重で、無駄にしてはいけないと思っています。どうか再考していただけますよう願っております。学校に相談させていただいて半年がたとうとしています。その間に、より暴力はひどくなっているのですが、これは学校が男子児童Hを放置した結果、娘を信用しなかった結果です。娘が自分が信用されていない事を恐れて聞きとりをするのが非常に難しくなっています。何かあれば学校に報告というのは難しいと思います。」

(16) 10月29日(火) 当該校校長と当該児童の父母との話し合い

同日14時から、当該校の校長室で、当該児童の父母、当該校校長、当該校教頭、教員B、教員Cとで話し合いをした。

当該児童の父母からは、次のような話があった。

- ・今年の5月に、男子児童Jの保護者から謝罪を受けたが、真摯に対応していただいた。しかし、男子児童Hの母は、強烈な方であり、誠実ではなかった。男子児童Hの母は、兄が男子児童Hをみているが、男子児童Hのイタズラが過ぎてみていられないかもしれないなどと言っていた。
 - ・学校は、男子児童Hを見張るということになっていたが、見張ってくれていたのか。当該児童がいつ殴られるか分からない環境に、当該児童を行かせられない。
 - ・当該児童は、家では、毎日男子児童Hから叩かれたと言っている。
 - ・10月4日(金)に男子児童Hからされた件について、教員Bが、お母さんがいたら話しにくいことがあるからということで、母が席を外して戻ってきたら、「当該児童は、何もなかったと言っています」と言われた。母は、本当に?と思った。
 - ・大人でも後で言うことが変わることはあるが、いじめがあったかどうかをきちんと把握することが大事ではないですか。
 - ・単発の出来事の積み重ねというのはおかしい。何も解決していないではないですか。繰り返し同じ子から暴力を受けているということをどのように考えているのですか。
 - ・男子児童Hがやっていないと言ったら、問題にならないのですか。
- なお、これに対し、当該校校長は、「出来事としてなかったことになっているとは思わないが、事実関係の聴き取りをしていく中で、そういう事実が出てこなかったということになる」と答えた。

- ・男子児童Hは問題のある子であるという認識はないのか。特別に見守る必要はないという考えか。

なお、これに対し、当該校校長は、「課題のある子であるという認識ではあるが、課題は、どの子にもあるものである。当該児童が、しんどい思いをしていることは受け止めている」と答えた。
- ・当該児童は、急に突き飛ばされてびっくりしたら、男子児童Hがいたと言っている。嘘をつくことができない子である。本当に暴力がなかったと思っているのか。
- ・男子児童Hの母に対して、LINEで「当該児童が男子児童Hから暴力を受けているようなので、暴力を止めるよう指導して欲しい」と伝えたが、無視をされ、10月18日以降は、LINEで既読はつくが、反応がない状態となっている。

なお、これに対し、当該校校長は、「男子児童Hの母から、当該児童の母からLINEが来ているが、どういうことなのか分からないので困っているという話を聞いている」と答えた。
- ・男子児童Hは問題があると他の保護者からも聞いている。今年の5月に話をしてから半年たつが、男子児童Hの親に指導を求めてきたが、一向に改善する様子がない。たとえば、朝活のたびに当該児童が男子児童Hからやられていると言っている子もいる。男子児童Hが、当該児童を後ろから蹴るとか、首を絞めるとか、掴むなどを複数回見たという子もいる。顔の左の方を引っ張るとか、突き飛ばすなどもあったようである。朝活の時間帯には、教員は誰も居ないのでしょう。このような状態で、当該児童を学校に行かせられない。教員Bが子どもたちに話を聞いたら、なぜ事実がないことになるのか。
- ・上級生も、男子児童Hから傘で叩かれたりしていると聞いている。
- ・当該児童の父母が情報収集したところでは、上級生が、男子児童Hに対し、上り棒のところで当該児童を押しつけたかを聞いたところ、男子児童Hは「男子児童Iもやっていたから」と言っていた、とのことである。
- ・今後の安全確保はいつからできるのか。当該児童は毎日学校に行きたいと言っているが、男子児童Hを何とかして欲しいと言っている。親としても、男子児童Hからやられると分かっているながら、学校に送り出すのは難しい。これまで半年にわたって訴えてきた。学校は、あまり真剣に受け止めてくれなかった。

なお、これに対し、当該校校長は、「朝活での暴力や、上り棒の件については、きちんと調べる」と答えた。
- ・席替えにしても、男子児童Hが出入口の方の席で、当該児童が教室の奥の方の席になっている。なぜこのような席替えをしたのか。このような配置だと、当該児童が男子児童Hと絶対に接点をもつことになる。なぜ、これを逆にしようとか、男子児童Hを後ろにずらすなどを考えなかったのか。

なお、これに対し、当該校校長は、「同じ教室にいるので、接点がゼロになるとこ

ろはない。接点を持たないように配慮して配置したつもりである。今後も事実関係を調べていかなければならないし、安心して学校生活を送れるように対応したい」と答えた。また、同席した教員Cは、「10月に入ってから教室まで行って外からのぞいて教室の様子を見ている」と答えた。

- ・今後6年生までであるので、男子児童Hとは大きなしこりを残さないように配慮いただきながら、男子児童Hに対して指導をしてほしい。
- ・教員Bも含め、家庭訪問はしなくてよい。もっと他に問題のある児童のところを訪問するようにしてほしい。

この日の話し合いの途中で、当該児童の母が不調を訴え離席する場面があった。当該児童の母は、当該校校長の言動から、事実をしっかりと説明しようという姿勢があると受け止められなかったことから激しく動揺したのであった。

また、この話し合いで、当該校で、いじめアンケートを活用して事実関係の調査に当たることに決まった。もっとも、当該校校長は、「事実が出てきたら指導します」「出てきた事実には対応する」という言い方をしており、当該児童の父母からすると、当該校があたかも事実が出てこないだろうということを前提に考えているように感じられた。また、いじめアンケートにしても、毎学期実施しているアンケートであり一般的な形式のものであったことから、当該児童の父が、実施しても意味がないのではないかと、子どもたちが答えやすいような質問にしてほしいと意見を述べた。すると、当該校校長は、苛立った様子で、その場で席を立って、隣室の職員室に行っていた当該校教頭に対して「アンケートしても意味ないっておっしゃっているの、印刷いらないから」と強い口調で言うなどの場面があった。席を立つとき、当該校校長は、膝を机にバンとあててしまったが、これが当該児童の父母からは威圧的態度に映った。

(17) 10月30日(水) 男子児童Hから当該児童に対する暴力や暴言が明らかになる

当該校では、全校児童にいじめについてのアンケートを実施した。これは、同月29日に行われた、当該校校長と当該児童の父母との話し合いを受けて実施されたものである。

このアンケートから次の情報が得られた。

「Q あなたは いまの クラスに なって おなじ ひとが だれかに いやなことを されているのを みたことが ありますか。」という質問に対して、「ある」と答えた児童が、12名であった(当該児童の回答を除く)。

また、男子児童Hは、「あなたは いまの クラスに なって おなじ ひと(ひとたち)に いやなことを したことが ありますか」との質問に対し、「ある」と回答し、「おなじ ぐらすの ともだち」「なかま はずれに した」「たたいたり けったりした」と回答した。

なお、当該児童は、このアンケートにおいて、以下のとおり回答したとされる。

Q あなたは 2がつき おなじ ひと(ひとたち)から いやなことを されたこ

とが ありますか。

A ある／おなじ ぐらすの ともだち から／なかま はずれに された、いやな ことを いわれた、たたかれたり けられたりした／（いまは） つづいていない
この点、当該児童の保護者は、当該児童は10月30日は当該校を欠席していたため、アンケートに回答するはずがないと述べ、アンケートの筆跡は、当該児童のものではないと述べている。他方で、当該校の言い分としては、10月30日は確かに当該児童は欠席をしていたが、このアンケートは、その後当該児童が登校してきたときに、教員Cによる補助のもとで、当該児童が自ら書いたものであると述べている。このように、このアンケートが当該児童によって作成されたものかを巡って、当該児童の保護者と当該校とで見解が真っ向から対立している。

上記アンケート結果を受けて、その後、当該校は、当該校教頭と教員Bとで、児童らから聴き取りを実施した。すると、男子児童Jから、1学期の昼休みに、男子児童Hが当該児童を叩いていた、なぜかは分からない、という情報が得られた。また、複数の児童から、男子児童Hから当該児童に対して暴言や暴力があったということが確認された。

これを受け、当該校教頭と教員Bが、男子児童Hから聴き取りをしたところ、男子児童Hは、当該児童に対する暴力や暴言を認めた。男子児童Hは、教員が見ていないときに、当該児童に暴力を振るいに行った旨まで述べた。他方で、男子児童Hは、「またお母さんから叱られる。」と言って家に帰る不安を訴えた。そこで、当該校教頭が、男子児童Hの帰宅に同行することにした。当該校教頭は、そのまま、男子児童H宅を訪問し、男子児童Hの母に対して、複数の児童らから聴き取った内容を伝えた。また、当該校教頭は、男子児童Hの母に対して、「なぜ男子児童Hがそのような暴力を振るうのかという理由やその思いをしっかりと見つめてほしい、男子児童Hが何に困っているかを聞いてあげて欲しい、いっぱい話を聞いてあげて欲しい」とも伝えた。男子児童Hの母は、当該校教頭の話聞き、驚いた表情を浮かべながら、「また謝罪しなければならないじゃないの」「普段から男子児童Hの話は聞いています」「男子児童Hが言うことを聞かないから、叱るのです。」などと答えた。当該校教頭は、「お母さんから叱られることで男子児童Hはストレスが溜まって、当該児童に暴力を振るってしまっているように思います」ともはっきりと伝えた。男子児童Hの母は、「どうしたら男子児童Hの暴力が止まるのだろう」と述べるなどした。当該校教頭は、「男子児童Hの気持ちをじっくり聞いてあげてください」と助言した。

また、当該校は、当該児童の保護者にも電話をし、すぐにでも家庭訪問をして把握した内容を報告したい旨伝えたが、当該児童の保護者は、都合が悪く10月31日14時にしてほしいと言ってきた。

なお、この日、当該校では、校内いじめ対策委員会を開催し、当該校校長、教務主任、養護教諭、生活指導部長、1年から6年までの全学年主任、特別支援担当、全担任に、当該児童の欠席状況や10月29日に行われた当該児童の保護者との面談内容について情報共有をしている。

(18) 10月31日(木)

14時ころ、当該校教頭は、当該児童宅を訪問した。当該校教頭は、当該児童の父母に対し、アンケートを実施した結果を受け児童らに聴き取りをしたところ、男子児童Hの当該児童に対する暴力や暴言に関する情報が出てきたことや、男子児童Hもそれを認めていることを報告した。

当該児童の父母は、男子児童H側との間で、謝ったら終わりという話し合いは望まず、男子児童Hが改善するための話し合いであれば応じる、当該児童が安心して教室にいられるようにしてもらうことが重要である旨述べた。なお、当該児童の父母によれば、この日以前に、当該校校長に対して、「学校安心ルール」に基づき対応してほしいと伝えていたとのことである。

17時ころ、当該児童の保護者が、当該校に電話をしてきた。対応した当該校教頭に対して、男子児童Hの保護者との話し合いを学校でしたいと述べてきた。当該校教頭は、すぐに男子児童Hの母に連絡を取り、話し合いを実施することに了承を得た。このとき、当該校教頭は、男子児童Hの母に対して、何があっても誠実に悪かったことだけを認めて謝罪した方が良いと助言した。

(19) 11月1日(金) 男子児童Hの母と当該児童の父母との面談

当該児童は、この日も学校を欠席しているが、この日の当該児童の連絡帳には、「30、31日に引き続き、教室の安全が確保されるまでお休みします」との記載がなされていた。

14時から当該児童の父母と男子児童Hの母との話し合いが行われる予定であったが、この話し合いが行われる前に、当該校校長は、男子児童Hの母と面談し、現在のいじめの定義を説明し、男子児童Hが当該児童に対してしてきたことはいじめに当たること、大阪市教育委員会が定めている「学校安心ルール」に基づき男子児童Hを別室指導とするほかかないことを伝えた。男子児童Hの母は、別室指導をしてもらって構わないと答えた。

14時から、当該児童の父母と男子児童Hの母との話し合いが行われた。当該校教頭が立ち会った。なお、当該校では、当該校校長も立ち会うことを考えていたが、当該児童の父母が、当該校教頭のみにしてほしいとして当該校校長の立会いを拒絶した。

男子児童Hの母は、当該児童の父母に対し、「今回は男子児童Hも私のせいで疲れすぎってしまった面もあるみたいで、私から怒られるのが怖かった、厳しく叱られるのが怖かった、という理由があって、その後叱ってはないんですけど、最初の叱り方が間違えてしまったのかな」「目の行き届いていない部分があったり、男子児童Hの本当のことを聞き出せていないこともあったので、そこが今後も少し考えていかなければいけないと昨日主人とも話し合った。当該児童にとって行きやすい学校を作るのが最優先なので、そちらの要望をうかがえたらと今日は思っています」と述べた。

当該校教頭から、「学校としましても、先ほどお話をした通り、当該児童の安心、安全、

不安を取り除くということを最優先ということを男子児童Hの保護者にも理解していただきました。一日も早く学校に戻すということで、当該児童の状況に合わせて、一定期間、どれだけの期間になるかというのも、それは随時男子児童Hの様子、当該児童の様子を見ながら、また連携しながら、やっていきたいなと思っています。で、学校としても、男子児童Hの保護者もぜひそうしてくださいということです、学校としてもやっていきたい」と述べて、男子児童Hの別室指導の提案をした。男子児童Hの母は、この別室指導を実施することを受け入れた。

当該児童の父母は、男子児童Hには療育を受けさせたほうが良いと提案をした。男子児童Hの母は、「小児科の医師に紹介状の相談をしてみる」「学校のカウンセラーに相談してみる」などと答えた。

なお、別室指導の期間に関して、男子児童Hの母は、2学期いっぱいあるいは、今月いっぱいにしてもらえればと述べた。これに対し、当該児童の母は、1か月くらいかと思うと述べた。当該校教頭は、この会話を受けて、別室指導を「1か月くらいということで。分かりました」と述べた。もともと、当該児童の父は、「(男子児童Hの)変化が乏しいようであれば、また延長ということで」とも述べた。

また、当該児童の母が、男子児童Hの母に対し、今後もLINEのやりとりを続けさせてもらいたいと伝えたところ、男子児童Hの母はこれを承諾した。

15時から、当該児童の父母と当該校校長及び当該校教頭と間で、話し合いが行われた。当該児童の父母は、いじめについてのアンケートを実施したことで、当該児童が男子児童Hから暴力等を振るわれていたことが判明したことに触れ、「なぜ訴えていたのに拾ってくれなかったのか」と述べた。当該校校長は、これに対して謝罪した。また、当該児童の父母は、「当該児童に対するいじめがあったという事実を何らかの形でもらいたい」と述べた。当該校校長が、「こういうことがありましたというような手紙を出す」ことを提案したところ、当該児童の父母は、「よろしく願います」と答えた。さらに、当該校校長と当該校教頭からは、男子児童Hは今後一定期間別室指導になり、また、教員が見ていないところで男子児童Hの問題行動が起きているので、複数体制で見守っていく(教員は、1人必ず教室にいる)という方針が伝えられた。

もともと、当該校では、男子児童Hの別室指導を解除する条件(たとえば、男子児童Hがどのような状態になったら別室指導を終了するかなど)について議論をしていなかった。

(20) 11月5日(火)男子児童Hに対する別室指導開始

この日から、男子児童Hに対する別室指導が開始された。

当該児童は、不安を抱える中、当該校への登校を再開した。当該児童の父は、教員Bに宛てた手紙を書き、これを当該校に提出した。その手紙には、当該児童が久しぶりに登校するが不安があること、加害児童からの被害の聴き取りに関して、当該児童本人から聴き

取りをするのは止めてもらいたいこと、半年以上話を信じてもらえなかったことに当該児童はとても傷ついていること、加害児童からの証言を書面で欲しいこと、当該校教頭から伝えられた、加害児童の自白内容は、当該児童の父母が把握していたものよりひどいものであり、自分たちがまだ把握していない加害行為があったのではないかとということが疑われること、加害児童両親も、深刻さを理解していないように思われることなどが、つづられていた。

(21) 11月8日(金)

ア 14時40分ころ、当該児童の父母が、当該校まで当該児童を迎えにきた。このとき、当該校教頭と教員Bが応対したが、当該校教頭は、当該児童の父母に対し、当該校で作成した男子児童Hからの聴き取り内容をまとめた書面を渡した。その書面には次の記述があった。

- 2学期になってからカーテンでもめた時につねったり、当該児童にとって嫌な言葉を言ったりしたと言っていました。
- 当該児童から注意をされたり、手を振り回しながら寄ってきたりしたことがあった時にたたいたり、嫌なことを言ったりしてやり返したことがあると言っていました。
- その他にも、自分がイライラしていた時に、たたいたことがある。めっちゃたたいたこともある。つねったり、ほっぺたにビンタしたりしたこともある。パンチしたこともあると言っていました。
- 朝学の時間とか給食の時間の時に、先生にばれないようにしていた。先生にばれたら、お母さんに伝わって怒られるのが嫌だと言っていました。
- 先生が教室にいて、みんながエプロンの準備などをしている時に、当該児童が廊下に出た時にしていたと言っていました。
- 当該児童だけでなく、他の友達にも嫌がらせをされた時にしていたと言っていました。
- 当該児童にはやりやすかったから、イライラをぶつけやすかったと言っていました。
- 首をつかむようなことは2年生になってからはないが、1年生の時にしたことはある。1年生のいつ、どこで、どんな場面だったかまでは覚えていないと言っていました。
- 17日(木)に登り棒のところで当該児童を後ろから押したことについてはやっていない。でも、これまでに当該児童を押したことはある。1年の時もやっていたし、2年生でもやったことはあるが、いつ、どこで、どんな場面だったかまでは覚えていないと言っていました。

- 当該児童のものを壊したことはないが、1年生の時に遊びで筆箱を隠したことはある。当該児童が困っていたので、すぐに返したと言っていました。
- 当該児童は嫌な気持ちだったと思うと言っていました。
- その場で謝ることもあったが、ちゃんと謝っていないので、ちゃんと謝りたいとも言っていました。

イ 他方で、当該児童の父母は、当該校に対し、自分たちで集めた情報をもとに、当該児童がもっと被害を受けていたことをまとめた資料を渡した。その資料の内容は次のとおりである。

抓る、叩く、蹴る、突き飛ばされる。痣や擦り傷、顔に細かい引っかき傷を作って帰ってくることも複数回。また、これらの行為は1年生の最初期から聞いていた。2学期頃にはそれが頻繁になった。合わせると既に1年以上被害に合い続けている。

1年生の時の初回の懇談時に当時の担任には伝えていたが、こちらも未発達の子ども同士ゆえに衝突もあるだろうと言う事、今の所娘も言い返したりして負けていない様子だった事などから、気にしてみてもらえたら有難いと伝えるだけに留めていた。

1年生の2学期頃、理由は言わないものの「学校に行きたくない」と言うことがしばしばあった。

1年生の2学期頃、男子児童Hからランドセルをハサミで切りつけられる、落書きをされる。

2年生の5月上旬、ランドセルを蹴られたり踏みつけにされ、真っ黒に汚して帰ってくる。娘が泣きながら「これはもう持てない」と訴えるので買い替えを余儀なくされる。

2年生の5月辺りから暴力やものを壊される、隠されるなどの被害が相次ぎ、男子児童Hを名指し、「叩かれるから学校に行きたくない」と言うことが増えた。

5月21日、両親を交えた話し合いの直後、ズボンで叩かれる。

6月上旬、一緒に帰ろうと誘われては置き去りにされる。

これ以下の証言はクラスメイトや上級生の目撃情報も含まれます。

6月から7月にかけての男子児童Hからの暴力は人目のない瞬間などに絞られていき、より巧妙になっていく。1年生の時から頻繁に左の頬にひっかき傷を作ってきていたが、この頃から顔につけている薬や絆創膏を狙って抓るようになる。いつも顔全体に、特に左の頬に爪痕や抓ってできたような傷があった。

2学期に入り娘から「男子児童Hが後ろに立ってるの！怖いの！」と頻繁に訴えられる。

2年生の9月以降、朝学習の時間に男子児童Hが娘の前髪を引っ張ったり首元を掴む・締めるようなことが毎回のようにあったとクラスメイトから証言があった。

後ろから突き飛ばされて倒される、びっくりして振り向くと男子児童Hが立っているといった状況になることが複数回。椅子机、上り棒に突っ込むことも度々あったと娘は話している。

しつこく左の頬をつねる。もともと吹き出物に薬を塗っているところを狙って繰り返しつねる。繰り返しつねられて傷だらけになると、顔が汚いと罵倒される。今では傷跡がシミになっている。

1年生の時点で上級生に対して傘で殴る、ランドセルに砂を入れるなどの他害が多数確認されている。

もう1人の児童、親御さんからの証言で、時期ははっきりしないものの、少なくとも2学期以降の最近に朝学習の時間（先生不在）に娘が男子児童Hからの暴力を見かけると話してくれた。背中側から叩かれたり、蹴られたりしている。その他の時間は一緒に遊んでいなかったりもあるので、はっきりとはわからない模様。

しかし、朝学習の時間はクラスみんながいる状態なので、沢山の子どもたちが見ている可能性があるとも話していた。

また、男子児童Hは男の子にも暴力ふるうという証言もあった。これは2年2組のクラスメイト3人以上目撃証言がある。

… (略) …

また、男子児童Hが傘で同級生、下級生、上級生問わず殴るといのは子どもたちの間でよく知られているという証言。

娘のことを知り、心配した上級生が男子児童Hに「登り棒のところで突き飛ばしたのか」と聞いた。最初はしていないと言っていたものの「ほんまにやってへんねんな」と念をおして聞いたところ「男子児童Iもやってるしな」と言った。「男子児童Iもってことはお前もやってるんやろ」と聞き返すと、「やってる」と言った。「二度とすんなよ」と言ったところ「わかった」と言った。そしてその上級生は、その日のうちに男子児童Hから頭部を傘で殴られている。

子どもたちからの証言が出て来にくかったのは、日時を詳細に指定して聴き取りをした事により、「その時はなかったけど、他ではあった」の証言が取りこぼされていた事と、1年生時から男子児童Hの娘への暴力が常態化していたため、周りの児童は被害が深刻なものだと気づきにくかった。また、そのことを注意すると暴力を振るわれるため、注意することが出来なかったという。(娘をかばって注意してくれた児童は何人かはいた様子だった) 男子児童Hの暴力行為は日常であり、特別なことと捉えることができなかった児童もいた。先生方が知らないはずがないという口ぶりの児童もいた。

2019年10月30日、朝から「目が見えない、お母さんの顔が見えない」と言う。小児科にて診察を受けた。学校での現状を話し、ストレスで視力が低下することはあるか聞くと可能性としてあるとのこと。

10月31日、昼食の時間に娘が「男子児童Hに叩かれる病気を治したい」と言い出す。「私が病気だから男子児童Hに叩かれる。だから早く病気を治したい」など、著しい自己嫌悪や自己肯定感の低下が見られた。繰り返しの暴力による結果と思われる。

私たちが聞くことが出来た信頼できる証言は以上。しかし、娘の話では暴力は毎日のようにあったとのことなので、言葉にできないようなものや言葉による暴力など、まだ把握しきれていない被害が多数あると思われる。

ウ なお、当該校教頭は、当該児童の父母から上記イの書面を受け取ったあと、その日の

うちに、男子児童Hに対し、当該児童のランドセルを切ったことはあるかを確認している。これに対し、男子児童Hは、やっていないという回答だった。当該校教頭は、同じクラスメイト同級生にも聞いたが、判明しなかった。

エ また、当該校教頭は、当該児童の父母に対し、「いじめ事案があったことを同じクラスの保護者に周知する文書を作成したので、意見があれば週明けに欲しい」と伝えた。その文面は、次のとおりであった。

令和元年11月
2年2組 保護者様
安全・安心な学校づくりに向けて
日頃より、本校の教育活動にご理解・ご協力いただきありがとうございます。
さてこの度、本学級でいじめ事案がありました。
この件に関しましては、学校としてもいち早く事実を確認することができず、つらい思いをさせ、ご家族はもちろん、クラスの皆様にもご心配をおかけしましたことを深くお詫び申し上げます。
今後も、つらい思いをした児童にとっても、また他の児童にとっても、いじめの無い、安全・安心な学校づくりとなるよう邁進してまいりますので、皆様のご協力ご理解をお願い申し上げます。
大阪市立小学校 校長〇〇〇〇〇

オ 16時30分ころ、当該児童の父が、当該校に電話をしてきた。当該児童の父は、当該校教頭に対し、「学校が男子児童Hから聴き取った内容が書かれた書面を読んで、男子児童Hの話には嘘がある。学校からもらった書面のように、男子児童Hの保護者からも男子児童Hから家で聴き取った内容を書面でもらいたいと伝えようと思っている」と述べた。なお、当該校教頭は、学校が提示した上記アの書面は、男子児童Hから聴き取った内容のみを載せていると答えた。

(22) 11月11日(月)

8時15分ころ、当該児童の母が、当該校に来校し、男子児童Hの保護者あての手紙を書いたので渡して欲しいと言ってきた。

14時30分ころ、当該児童の父は、電話で、当該校教頭に対して「男子児童Hの保護者が、男子児童Hのために動いているのかを知りたい。それが、当該児童の安心につながる。男子児童Hの保護者に、当該児童の父母が家で男子児童Hから聞いた内容を書面にしてほしいと言っていることを伝えてほしい」旨述べた。

当該校教頭は、その後、男子児童Hの母に対し、上記の当該児童の父の要望を伝えた。

(23) 11月12日(火) 新たな事実が明らかになる

当該校校長は、教育委員会に対し、SSWの派遣要請をした。

男子児童Hの母は、男子児童Hから聴き取った内容をまとめた書面を学校に提出した。その書面には、2学期のカーテンの件では、男子児童Hが当該児童をつねったこと、過去に当該児童を後ろから押したことはあること、当該児童が、手を振り回しながら寄ってきたときに嫌なことを言ったことがあること、ウンチと言ったこと、2学期の昼休みや朝学のとときに、当該児童に寄って行ってちょっかいをかけたこと、当該児童の首元を掴んだことがあること、ほっぺたをたたいたことがあったこと、1年生の時に教室に戻らない当該児童を呼び戻そうとして追いかけたことがあったこと、他の友達からちびとかあほと言われ続け腹が立ってイライラしているところに、近くにいた当該児童をつまんだことがあったことなどが書かれており、当該児童や保護者に対して「申し訳ありません」とも書かれていた。

15時30分ころ、当該児童の父母が来校した。当該校教頭は、男子児童Hの母がまとめた上記書面を手渡した。また、当該校教頭は、11月8日の当該児童の父母からの書面をもとに、学校内で調査した内容を伝えた。その内容は次のとおりであった。

- ・他の児童らに、男子児童Hが当該児童のランドセルをハサミで切っていたとか汚しているところを見たことがないか、当該児童の物差しを折るなどの行為を見たことはないかを確認したが、目撃したことはないとのことであった。男子児童Hもしたことはないと言っている。
- ・もともと、男子児童Hが、当該児童の鉛筆の芯を折っている姿を目撃したことがあるという児童がいた。男子児童Hは、これについて、「折っていない」という返答であった。しかし、「折ったかもしれないか」と聞き直すと、「折ったかもしれない」という返答はあった。
- ・男子児童Hが当該児童の持ち物について「ダサー」と言っているのを目撃した児童がいた。このことも男子児童Hに確認した。男子児童Hは、「言ったことはない」と返答したが、当該校教頭から、「もしかしたら言ったかもしれないか」と聞き直すと、「言ったかもしれない」という返答であった。
- ・男子児童Hが当該児童の首を掴むような、しめるような行為をしていたのを目撃した児童がいた、もともと、首をつかむ、しめるというよりも襟元を持っている感じだったと言っていた。男子児童Hに確認すると、襟元を掴んだことを認め、実際にやった行為を再現してもらい確認もした。

他方で、当該児童の父母は、上記の男子児童Hの母の書面を読んで、反省の様子が伝わらないなどと述べた。さらに、当該児童の父母は、警察に通報することも考えている、当該校校長からこども相談センターに通報して欲しい、当該児童の不安は続くので、別室指

導は続けてもらいたい、と述べた。

なお、当該校教頭が、当該児童の父母に対し、「SCから男子児童Hの母とのLINEのやり取りをやめ、手紙にするようにアドバイスを受けているので、そのようにしてもらえないか」と提案したが、当該児童の父母は、手紙のやり取りだと時間がかかるので、LINEのやり取りを続けたいと返答した。

さらに、当該児童の保護者は、当該校教頭に対し、同じクラスの保護者あてに送る上記「安全・安心な学校づくりに向けて」というタイトルの文書について、次のとおり意見を述べた。すなわち、当該児童が男子児童Hから暴力を振るわれており、1年半にわたって教室で暴力などがおこなわれてきたこと、学校はこれを11月まで確認できなかったこと、男子児童Hを別室指導にしたことなどを書くように求めた。その上で、その書面案を4種類提示した。当該校教頭は、当該児童の保護者に対し、「(4種類の書面案を)当該校校長に渡します」と答えた。

なお、この日、当該校では校内いじめ対策委員会を開催し、当該校校長、教務主任、養護教諭、生活指導部長、1年から6年までの全学年主任、特別支援担当、全担任に、当該児童の様子や男子児童Hの別室指導の経過について情報共有をしている。

(24) 11月13日(水)

16時ころ、当該校校長は、当該児童の父に電話をし、当該児童の父が提示した上記書面案の内容に驚いていることを伝え、教育委員会と相談すると伝えた。また、当該校校長は、当該児童の父に対し、「土曜参観が開催される日だけ、男子児童Hを教室に戻したい」と提案した。しかし、当該児童の父は、これを断った。他方で、当該児童の父は、当該校校長に対し、学校からこども相談センターに通告しないのかと聞いた。これに対し、当該校校長は、現状では通告はしないと回答した。

なお、同日、 当該校に連絡をしてきた。このとき、 が言うには、当該児童の保護者から、電話で、男子児童Hから当該児童に対する加害について相談を受けたとのことであった。

(25) 11月14日(木)

この日、当該児童は当該校を欠席した。当該児童の連絡帳には、「気持ちが高ぶって不安定になっているようで、朝から泣き通しなので、様子を見るために今日はお休みさせます」と記述されていた。

また、当該校校長は、当該児童の父母に対し、同じクラスの保護者あての「安全・安心な学校づくりに向けて」というタイトルの文書については、学校が作成したものを配布すると伝えた。当該児童の父母は、この文書について、当該校提案の文章のまま配布されることについて異論を述べ、当該校校長に対し、当該児童が男子児童Hを追い出したという誤解が生まれないような表現にしてほしいと何度も言ったが、当該校校長は、これには

応じなかった。

(26) 11月15日(金)

ア この日、当該児童の父母は、警察署に行き、男子児童Hから当該児童に対して暴力が繰り返行われていることなどの被害を訴えた。

イ 他方で、男子児童Hの保護者は、当該児童とその保護者あての手紙を書いた。この手紙は、この日に、当該校を通じて、当該児童の保護者に渡された。

その手紙には、概要以下の内容が書かれていた。

- ・息子が当該児童に対して行ったことについて、時間をかけて聞き取りをした。
- ・息子は、「たたく」「つねる」「押す」ということをしたことを認めている。
- ・「私共がおかれている立場をふまえ、当該児童の保護者の希望、要望、さらに当該児童の気持ちを考え、今後も指導していくとともに、息子の様子も注意して見て行きます」「いじめられた気持ち、というのは心に残るからこそ安易になくなるものではないと私共も承知しております。ですので、その思いを忘れず今後同じ事を繰り返さないよう、私共で指導していく方針です。また、当該児童の保護者にとって私共がお話することが言い訳と感じさせてしまったことは、誠に申し訳なく思っております。」
- ・「話し合いの場で、療育に関し、相談の連絡をとるのであればLINEで密に話しましょう、とおっしゃって下さった事には感謝しています。しかし、SCからLINEでのやりとりはお互いのためによくないという指導があったと、学校から報告がありましたのでお手紙とさせていただきます。ご理解いただければ幸いです。」
- ・「今後、息子と共に、今の反省をふまえ、何事も真摯に受け止め、当該児童の心のケアにつながる様に努めていきます。」
- ・「SCとの面談は、次回11月18日となっておりますこともご報告させていただきます。」

ウ 当該児童の父は、17時ころに、当該校に電話をしてきて、対応した当該校校長に対し、「男子児童Hの母に対して、LINEでのやり取りを続けさせてほしいと伝えてほしい」と述べた。

(27) 11月16日(土)

この日、当該校では土曜参観が開催された。

当該校は、当該校校長名で、2組の保護者あてに、「安全・安心な学校づくりに向け」と題する文書を配布した。その内容は上記(21)エのとおりである。この文書には、当該児童の保護者からの提案(11月12日付の4つの案)を受けて修正された部分はなかった。

(28) 11月18日(月)

当該児童の父が、学校に電話をしてきて、対応した当該校校長に対し、「男子児童Hの母に対し、LINEでのやり取りをしたいと伝えてほしい」と述べた。また、「学校が、他の児童から聴き取った内容をまとめた書面を、水曜日に渡してもらいたい」とも述べた。

(29) 11月19日(火)

男子児童Hの母が、当該校に来校した。男子児童Hの母は、警察署から呼び出されたことを伝えてきた。

(30) 11月20日(水)

ア 当該校では、当該児童と男子児童Hとのトラブルについて、児童らから聴き取りをした内容を以下のとおり書面でまとめた。

- ・朝学時間に先生の机の近くで男子児童Hが当該児童を蹴ったり、押したりする姿を5～10回ぐらい見たことがある。理由はわからない。
- ・2年生になってから、教室で男子児童Hが当該児童を追いかけている時もあるが、当該児童が男子児童Hを追いかけている姿もあった。朝学の時間が多かったが、休み時間終了チャイムが鳴った後、授業が始まるまでの時間に行っている時もあった。
- ・朝学の時間に、先生の机の所で、男子児童Hと当該児童が喧嘩しているのを見たことがある。
- ・理由はわからないが、1学期の時に男子児童Hが当該児童をたたいていたのは見たことがある。
- ・2学期の運動会前に、男子児童Hが当該児童を蹴ったり、叩いたり、悪口（あほ、ばか、あっちに行け）を言ったりしている姿を見たことがある。
- ・男子児童Hは当該児童の持ち物を見て「ダッサー」と言ったことは見たことがある。
- ・何度か給食の用意をするときに廊下で、当該児童が「そんなん言わんといて」と言い返すと、叩いたり、蹴ったりしている姿を見たことがある。なぜそうなったかの原因はわからない。
- ・男子児童Hが当該児童の襟元を掴んでいる感じだった。(実演つき) 1学期ぐらいいは教室や廊下で男子児童Hが当該児童に行っている姿は何度かみたことがある。1学期のことでよく覚えていないが、給食の時に男子児童Hと当該児童が言い合いの喧嘩になり、男子児童Hが当該児童の襟元をつかんでいた感じだった。2年生の2学期に、理由はわからないが教室で当該児童の体操服などがかかっている

所で、男子児童Hが当該児童の襟元をつかむ姿を何度か見たことがある。

- ・2年生の2学期になってから、理由はわからないが男子児童Hが当該児童の襟元を掴んでいる姿（実演つき）は、5回くらい見たことがある。
- ・2年生の2学期に、当該児童が廊下で新聞係の仕事で色塗りをしている時に、教室で男子児童Hが当該児童の鉛筆の芯だけを折っている姿を見た。それを見たので男子児童Hに注意した。その後、男子児童Hは当該児童の鉛筆を削って元に戻していたので、当該児童は気づいていないはず。

イ また、当該児童の父は、当該校に電話し、「男子児童Hの保護者と22日（金）以降に話し合いの場を持ちたい。男子児童Hの保護者が今後どうしていくのか、男子児童Hをどのようにしていくのかを聴きたい」旨述べた。また「SCと会って、どうしてLINEをするのがお互いにとって良くないのかその理由を聞きたい」とも述べた。

(31) 11月21日（木）

当該児童の母は、当該校に、11月19日付の診断書（内科、整形外科）及び11月21日付の診断書（心療内科）を提出した。内科の診断書には、「顔面挫創後治癒」の傷病名が記載されており、「左頬部周辺に縁状の自・（注：読み取れず）治癒傷点状の色素沈着を認める」との記述がなされていた。また、心療内科の診断書において、当該児童について、「適応障害 不安を伴う」の診断がなされていた。この診断書には、「同級生男児より暴力等を受けた時期以降において、夜間急に泣く行動、突発的に泣く状態、登校前の不安感、自己否定的な言動等が出現し情緒不安定さを認めている。このため定期的な通院治療が必要であると判断する」との記載があった。

なお、この日の午後、男子児童Hは、その母に連れられて、警察署に行った。

15時30分ころ、男子児童Hの母が当該校に来校し、転校することを考えている旨述べた。

(32) 11月22日（金）

男子児童Hの母は、当該校に連絡し、26日に当該児童の父母と話し合いをすると伝えた。

(33) 11月25日（月）

10時30分ころから、当該児童の父は、SCと面談し、同氏から、LINEでのやり取りは止めた方がよい理由について説明を受けた。

(34) 11月26日（火）当該児童の父母と男子児童Hの父母との面談

この日の11時～15時ころまで、当該児童の父母と男子児童Hの父母との話し合い

が行われた。この話し合いには、当該校校長と当該校教頭が立ち会った。

話し合いは、激しい口論になった。男子児童Hの母は、当該児童の父母に対するこれまでの謝罪の姿勢を一転させた。男子児童Hの母は、当該児童の方から近づいてきたり、手を出してきたこともある、LINEのやり取りはしたくないなど述べた。これに対し、当該児童の父母は、当該児童の方から手を出したことはないし、LINEのやり取りをしようと言いだめたのは男子児童Hの母からではないか、男子児童Hの母のこれまでの謝罪文は反省しているように見受けられなかったなどと述べた。

さらに、男子児童Hの母は、男子児童Hを3学期から転校させる、これで終わりである、と述べた。当該児童の父母からは、男子児童Hの療育の進捗について質問がなされたが、男子児童Hの母は、療育やこども相談センターには相談していくという反応であり、当該児童の父母の質問に答えるものではなかった。

この日の話し合いで、男子児童Hの母と当該児童の父母とは決裂した。

この話し合いののち、当該校は、男子児童Hの転校を認めることとし、2学期末まで男子児童Hの別室指導を延長することに決めた。

(35) 11月28日(水)

この日、当該校では、朝から、校内いじめ対策委員会を開催し、当該児童を巡る事案について、当該校校長、当該校教頭、教務主任、養護教諭、生活指導部長、1年から6年までの全学年主任、特別支援担当、全担任に情報共有をしている。

(36) 11月29日(木)

当該児童の保護者は、当該校に電話をし、対応した当該校校長に、当該児童が男子児童Hを教室から排除しているという風評が立つ懸念を訴え、当該校から保護者あてに、風評を打ち消す手紙を出して欲しいと要望した。また、7月に実施したいじめアンケートを見せてほしいとも要望した。

(37) 12月2日(月)

14時30分ころ、男子児童Hの母が当該校に来校し、転校の手続をした。

16時40分ころ、当該児童の母は、電話で、教員Bに対し、当該児童が男子児童Hに対して一方的な暴力をしたことがあるか確認して欲しいと要望した。

なお、このころ、当該校校長は、教育委員会に対し、スクールロイヤーの派遣要請をした。この要請に関しては、事務局職員Tが対応しており、当該校校長は、12月2日午前10時に、教育委員会まで行き、当該児童のケースを相談している。

(38) 12月3日(火)

10時ころ、男子児童Hの母は、転校の手続きのため、区役所に行った。当該校教頭

もこれに同行した。

16時50分ころ、教員Bは、電話で、当該児童の母に対し、当該児童が男子児童Hに対して一方的に暴力をしたという事実はなかったと伝えた。

なお、当委員会としても、当該児童が、男子児童Hに対して、一方的に、暴力をふるったり手を出したという事実は見当たらないと考えている。

(39) 12月13日(火)

当該校は、当該校校長名で、当該児童の保護者あてに、「内科健康診断結果のお知らせ」と題する文書を送付した。この文書の趣旨は、当該児童について、校医から「一度、小児科でお子さまの成長についての相談をするように」との指示があったのでお知らせするというものであり、当該児童の低身長の可能性を指摘するものであった。

しかし、この手紙は、当該校校長が、校医に対し、当該児童の同年8月末分の発育測定の結果が反映されていないデータを送付するという過失に基づくものであった。また、この手紙が当該児童の保護者あてに送付されたことを教員Bは知らなかった。

(40) 12月16日(金)

当該児童の保護者は、教育委員会宛に要望書を提出した。

(41) 12月18日(水)

この日、下校時に、当該校の校門付近で、男子児童Hが、当該児童に声を掛けるという出来事が起こった。男子児童Hは、当該児童に対して、「天気悪いから、寒いなあ」「今日は、“いきいき”ないねん」と話しかけた。そのうちに、男子児童Hの兄が、男子児童Hに対して「もうええやん。行こう」と言って、男子児童Hを連れて帰った。

(42) 12月19日(木)

当該児童の保護者は、当該校校長宛に作成した手紙を教員Bに渡した。その手紙の内容は次のとおりである。

11月1日、そして11月26日以降の教頭先生や校長先生との話し合いの中で、帰りの時間については、過度に気を使う必要はありませんが、男子児童Hと一緒にタイミングで帰らないようにだけ配慮をお願いします。

そして、できる限り1組と終わるタイミングを合わせて欲しいとお願いしていましたが、ここ1週間で3回ほど帰りのタイミングが被っているようです。

18日には迎えに行った夫が校門付近で男子児童Hに話しかけられている娘を見えています。現在の下校についてはどういったお話がなされているのでしょうか。

2組の下校が遅いのは何か原因があるのでしょうか？

もし娘の帰りの用意が遅いといった事があるのであれば、家でも改めて指導していかねばなりません。

そういった事が無く、他に当たる理由があれば、是非教えてください。

ここ1週間、家で男子児童Hについての不安を漏らす、夜驚、夜中に「やめて。痛い。嫌や」となされている、などの症状が目立っています。

下校時のことを原因として症状が重く出ている可能性もあります。

また、これらのことに関しては、文書で回答くださいますようお願いいたします。“言った、言わない”の問題になったり、誤解を生むことが無いようにしたいのです。

どうかご配慮、ご回答よろしくお願いいたします。

(43) 12月20日(金)

当該児童は、この日、適応障害による体調不良で当該校を欠席した。なお、この日の当該児童の連絡帳には、「18日に男子児童Hから話しかけられた件について、男子児童Hのお母さんにLINEにて連絡したところ、こちらをブロックされているようで、伝える事ができませんでした。あれから夜驚などの適応障害からくる症状が出ているので、もしこれから娘を見てもそっとしておくように男子児童Hに伝えるよう、お母さんに連絡してくれるよう、校長先生にお伝えください。よろしくお願い致します」との記載があった。

当該校は、12月19日の上記の手紙に対する返答として文書を作成し、連絡帳袋に入れて当該児童の保護者あてに渡した。その文書の内容は次のとおりであった。

別室指導に入る時の確認で、登下校については通常通りでいいと返答をいただいていたと理解していましたが、今後は、時間をずらし下校させます。

また、学校の共通理解として取り組んでいる、下校時間の調整をする努力を今後も続けていきます。

(44) 12月23日(月)

この日、区役所で、非公式に、当該児童に関する情報共有がなされた。具体的にどのような話がなされたのかは不明であるが、当該児童やその家庭養育環境に関する情報共有と、各関係機関がどのような支援ができるのかについて話し合われたと考えられる。

なお、この日の情報共有について、学校側から当委員会に提出された記録には「ケース会議」という記述がみられるが、実際に「ケース会議」という実態のある会議が開催され

たのかは不明である。また、この日にこのような会議を開催することは、教員Bに知らされていなかった。

(45) 12月24日(火)

この日、当該児童は学校を欠席した。当該児童の連絡帳には「適応障害の症状としての夜驚が深夜に2～3回程あり、朝大変辛そうにしているのでお休みします」との記述があった。

(46) 12月25日(水)

この日、2学期の終業式があった。当該児童は、この日、欠席した。当該児童の連絡帳には「今日は体調を崩した為、休みます(朝から吐いてしまいました)。当該児童が男子児童Hに手紙を書いたので、渡して下さい。そして、渡したその場で読んでもらって下さい。当該児童は、手紙を書く時、『私がいやだったこと、おもってた事を知ってほしい』と言っていました。『男子児童Hからお返事はいる?』と聞くと、『それはいい。』と言っていたので、お返しの手紙はいりません。(いらぬ)読んだ時の様子だけ教えて下さい。又、男子児童Hが謝りたい、返事をしたい、と言っている、今はやめて下さい。お願いします。」との記述があった。

教員Bは、男子児童Hがこの日を最後に転校することから、男子児童Hを教室に入れ、クラス内で男子児童Hのお別れ会を催した。当該児童の父母は、当該児童が欠席している間に、このようなお別れ会が催されたことを知らなかった。

なお、このお別れ会を実施することについて、教員Bは、12月20日ころに、当該校の当該校校長と当該校教頭に相談しており、当該校校長も当該校教頭も、お別れ会を実施することを容認した。具体的な段取りとしては、当該児童が通知表をなかよし学級に行き行った際に、その場に長めに留めておいてもらって、その間に、男子児童Hを教室に入れてお別れ会をするという計画であった。ただ、当該校校長も当該校教頭も、教員Bに対して、事前に当該児童の父母に男子児童Hのお別れ会を実施することを伝えておくよう指示しなかった。ちなみに、教員Cは、この計画を聞かされたとき、あとで当該児童やその父母に知れたら気分を害することになるとして反対していた。

なお、この日、当該校では校内いじめ対策委員会を開催し、全教員の間で、当該児童を巡る事案(男子児童Hが転校したことの報告)について情報共有をしている。

6 3学期の出来事

(1) 1月7日(火)

この日、3学期の始業式があった。当該児童は、この日欠席した。当該児童の連絡帳に、「朝になって急に『学校に行きたくない』と言い出し、こちらも説得しましたが、無理でした。正直どうしていいか分かりません」との記述があった。

当該児童の父は、この日に、当該校に電話をし、12月25日に男子児童Hのお別れ会を開催した理由について問い合わせた。

(2) 1月8日(水)

当該児童は、この日登校したものの、教室には入らず、特別支援のなかよし学級に行った。もともと、2時間目の体育と、給食、5時間目は2組の教室で過ごした。

(3) 1月9日(木)

当該児童は、この日から、登校することに不安感を訴え、当該校を欠席した。1月14日まで欠席した。

なお、1月10日(水)付の当該児童の連絡帳に「8日の教員Bの態度から、『学校が嫌、教室が嫌、冷たい』と娘は言い、当校を拒否しています」との記述がなされた。

(4) 1月14日(火)

当該校校長は、教育委員会に対し、当該児童に対するいじめを認知したとして、児童事故報告書を提出した。

なお、当該児童の保護者は、この日の当該児童の連絡帳に、『男子児童Hが怖い、嫌』『お友達もあそんでくれない』と言い、当校を拒否してしまっています。『もう転校したよ。教室は安全だよ』と言いきかせたり、説得したりしましたが、不安がどうしても消えないようです。何故、今このような状態なのか、私たちにもわかりません。ただ、説得を限界までかさねた上で『行けない』と言っている以上、無理に活かせる事もできないので、本日はお休みします。学校からの連絡お待ちしております」と記述した。

(5) 1月15日(水)

当該児童は、この日は、4時間目に、なかよし学級にのみ登校した。なお、当該児童は、翌日である1月16日から2学年の終了時まで欠席した。

(6) 1月22日(水)

当該児童の父が当該校に電話をし、対応した当該校教頭に対して、「1月19日日曜日に、当該児童が、スーパーマーケットで2年生の子どもたちに会った。当該児童が挨拶をしたのに、クラスメイトの男子児童Oが無視をした。指導して欲しい。男子児童Oの保護者にも連絡して欲しい」と伝えた。

また、同日、大阪市教育委員会において、いじめ対策委員会が開催された。この委員会において、市教委は、当該児童に対するいじめ重大事態としてとらえて市長に報告する方針とした。

(7) 1月23日(木)

この日も当該児童は学校を休んだ。当該児童の保護者は、この日の連絡帳に、「教室に蔓延している娘への誤解が解けなければ、娘が『学校に行く』と言う事はないと思います。『誰も話を聞いてくれない、信じてくれない』と言っていた娘の言葉は本当でした」と記述した。

当該校では校内いじめ対策委員会を開催し、当該児童を巡る事案について、当該校校長、当該校教頭、生活指導部長、1年から6年までの全学年主任に情報共有をしている。1月22日の当該児童保護者から提供された、スーパーマーケットでの出来事についても、情報共有した。

(8) 1月24日(金)

この日も当該児童は学校を休んだ。当該児童の保護者は、この日の連絡帳に「水曜日にご連絡した男子児童Oとの件ですが、親御さんと話をし、誤解なくすっきりと解決する事が出来ました。なので、この件に関しては、彼をこれ以上叱ったり咎めたりなどは一切しないでください。よろしく申し上げます」と記述した。

(9) 1月28日(火)

この日、当該校では校内いじめ対策委員会を開催し、当該児童を巡る事案に関し、スーパーマーケットでのトラブルは解決したなどを全教員で情報共有をしている。

なお、当該児童は、1月27日(月)をもって、年間30日の欠席を超えた。

(10) 1月31日(金)

大阪市教育委員会は、大阪市長に対し、当該児童に対するいじめを、いじめ防止対策推進法28条1項に規定する重大事態に該当するという内容の報告書を提出した。

また、午後3時20分ころ、当該児童の父は、学校に電話をし、クラスで、当該児童が男子児童Hを追い出したという誤解が生じている、これは、教員Bや当該校校長の説明が不適切であったからである旨訴えた。

(11) 2月6日(木)

当該児童の保護者は、連絡帳に、男子児童Hが暴力を振るわなくなったら教室に戻ってきてもらってもよかった、男子児童Hが他の児童に対して「当該児童が許してくれないから教室に戻れない。転校になった」と言っていたのを聞いた子がいた、当該校校長も他の児童らに対して「当該児童が許してくれないから男子児童Hは教室に戻れない。転校になった」と言っていたということを知ったなどと記述した。

これに対し、当該校教頭は、連絡帳上で、当該校校長がそのようなことを言ったことはないのだが、どこでそれを聞いたのかを教えて欲しい旨を返答した。

午後 3 時 4 0 分ころ、当該児童の父が、学校に電話してきた。この電話で当該校校長は、「嘘はついていない。転校については男子児童Hにも他の児童にも話したことはない」と述べた。これに対し、当該児童の父は、保護者や児童らの間では当該児童が男子児童Hを学校から追い出したかのような誤解が生じており、この原因は当該校校長の説明にあると主張した。この時に、当該児童の父は、第三者委員会の設置を要望した。

(12) 2月7日(金)

当該児童の保護者は、当該児童の連絡帳の中で、「教育委員会に第三者委員会の設置を求めます。『いじめによる年間不登校日数が30日』を超えているので、その権利があるはずですから。」と記載した。

(13) 2月25日(火)

この日、当該校では校内いじめ対策委員会を開催し、当該児童を巡る事案について、全教員で情報共有をしている。

また、区役所で、当該児童とその家庭に関する情報共有が非公式に行われた。当該児童の登校支援をどのようにするのかについて意見交換が行われた。

(14) 3月12日(木)

この日、当該児童の保護者は、区役所で、事務局職員U、事務局職員Vと面談した。このとき、事務局職員U及び事務局職員Vは、当該児童の保護者に対し、当該児童に寄り添っておらず、対応が遅くなっていることをお詫びするとともに、「支援プロジェクトチーム」による調査や支援を行っていくことを提案した。

当該児童の保護者は、その中立公正性に疑義を有しなかなか承知しなかったが、①当該児童保護者側に積極的に調査内容(調査過程を含む)の情報の開示をすること(開示する際には、教育委員会にとって不利益になるものも含む)、②調査に関わる者は、弁護士等を含め教育委員会の利益を追求してはならない、③調査中を理由に議会、報道機関の質問、公の場での答弁を拒否しない、④外部機関に外注する調査も積極的に行うことも考える、という条件であれば、支援プロジェクトチームの当該児童側へのアプローチを受け入れると返答した。

(15) 3月23日(月)

当該校及び大阪市教育委員会は、当該児童の保護者からの要請を踏まえて、2年2組の保護者あてに、「いじめ事案にかかる風評被害について」と題する文書を送付した。この文書では、

- ・2年2組において、令和元年5月に確認していたいじめ事案について、学校として、速やかに事実を確認し適切な対応を行うことができなかったこと、このために、当該

- 児童に長期間にわたって心身共につらい思いをさせることになったことなどを謝罪。
- ・教育委員会としても、当該児童とその家族の気持ちに十分に寄り添った対応ができていなかったこと。
 - ・この度の事案に伴い、「大阪市の方針に則り、学校の判断で行った措置に関する風評被害により、現在もなお児童が心身ともに大変傷ついている状態が長く続いている」こと。これについて、深く反省すること。
 - ・「学校の保護者の皆様におかれましては、そのような話を聞かれることがあったとしても、事実ではない旨を十分にご理解いただき、児童やご家族が傷つくことがないよう、適切にご対応いただきますようお願いいたします」
- などが記述されていた。

(16) 3月27日(金)

当該校及び大阪市教育委員会は、当該児童の保護者あてに、令和1年12月の要望書に対する回答書を送付した。この回答書には、支援プロジェクトチームによる調査を実施していくという趣旨が書かれていた。

なお、支援プロジェクトチームによる調査は、その後途中で頓挫することになる。当該児童の保護者は、1月22日に市教委内で開催されたいじめ対策委員会に参加していた弁護士が、支援プロジェクトチームに参画した弁護士と同一人物であったことから、同チームによる調査を信頼することができないと主張した。当該児童の保護者は、別途のメンバーによる第三者委員会での調査を希望した。これを受け、市教委では、第三者委員会による重大事態調査を実施する方針とした。

第2章 いじめの認定、いじめと不登校の因果関係

第1節 はじめに

当該児童が、不登校になりその日数が30日に達した日は、令和2年1月27日である。本事案は、男子児童Hをはじめとする関係児童からのいじめにより、当該児童が、不登校30日に達したと疑われる事案である。本事案は、いじめ防止対策推進法28条1項2号に該当する。

第2節 いじめの認定

いじめの定義は、第I部第1章第1節で説明したとおりである。

第1章で記載した事実経過からすると、本事案では、当該児童が、複数回にわたり、継続的に、男子児童Hから、暴力を振るわれ、当該児童にとって嫌な思いをする言葉を言わ

れるといういじめがあったことが認められる。

この点、当該児童と男子児童Hの親権者とは、本事案を巡って、当委員会による調査活動の開始前から、裁判をしていた。そして、当委員会の調査活動中に、その裁判において訴訟上の和解を成立させている。法律上は、当該児童と男子児童Hとの紛争は解決しているということになるため、当委員会は、詳細にどの事実がいじめにあたるかという認定判断はしない。

もっとも、いじめの認定に関する当委員会の所見は述べておきたい。次の点は明らかである。

- ① 当該児童は、障害を有する児童であり、その特性が影響して、いじめに遭いやすかった。実際に、小1のときに、男子児童Iや男子児童J、男子児童Hからいじめを受けていた。
- ② 当該児童は、小2の5月に、男子児童H、男子児童J及び男子児童Pから、いじめを受けた。
- ③ 当該児童は、小2の9月ころから、男子児童Hから、複数回にわたり、継続的に、暴力を振るわれるようになった。また、男子児童Hから、嫌なことも言われるようになった。これらは、当該児童に対するいじめである。このような暴力や不適切な言動は、当該校の教員の目を盗んで行われることが多かった。

なお、当該校では、小2の5月のいじめ事案を受けて、教員Bが朝の職員会議に出ずに朝から教室にいるようにするという対応をしていたが、当該校校長の判断で、このような対応を9月にはやめている。男子児童Hから当該児童に対する暴力等は、教員Bが朝から教室に顔を出さなくなってから間もなくして、行われるようになっていく。

- ④ 他方で、当該校は、当初、当該児童に対するいじめを過小評価していた。当該校が、当該児童が小2のときの10月4日の出来事を過小評価せずに、男子児童Hの特性を踏まえて、氷山の一角に過ぎないのではないかという視点から速やかに調査をしていれば、その後の、当該児童の被害拡大を防げたと思われる。

第3節 いじめと不登校との因果関係

1 はじめに

当該児童の不登校の日数が30日に達したのは令和2年1月27日である。もっとも、当該児童を主としていじめていた男子児童Hは、令和1年12月25日に当該校を転校している点に留意が必要である。この点を踏まえると、当該児童の不登校は、男子児童Hが転校したことによっても解消されない要因があったと言える。いじめと不登校との因果関係を検討する上では、時期に応じて詳細に検討する必要がある。

2 いじめと関連性の強い不登校について（令和1年12月25日まで）

当該児童は、令和1年の2学期中に、何度か当該校を休んでいる。例えば10月28日

(月) から11月1日(金)の5日間(なお、11月2日(土)～同月4日(月)は三連休であった)、12月24日及び同月25日の2日間などである。他方で、男子児童Hは、令和1年11月5日(火)から別室指導となって教室からは居なくなっており、これが同年12月24日(2学期の終業式の前日。なお、2学期の終業式は、当該児童は欠席している)まで継続された。

当該児童の11月1日までの間の欠席は、男子児童Hからの危害を回避するための欠席であり、いじめを理由とする欠席であることが明らかである。

他方で、男子児童Hが別室指導になって以降の、当該児童の欠席についても、次の理由により、いじめによる欠席と言える。すなわち、男子児童Hがいつ別室指導を解除となり教室に戻ってくるか分からない状態であったこと、当該児童が受けた暴力などのいじめの内容からすると、男子児童Hが同じ学校内にいることによる不安感は大きかったと考えられること、当該児童の訴えが当該校の教員らに信用してもらえていないと感じていたこと、当該児童は、11月に適応障害の診断を受けたことなどである。なお、当該児童が適応障害の診断を受けたのは、男子児童Hからのいじめだけが根拠ではなく、当該校が、早期に、男子児童Hによる当該児童に対するいじめの全体像を把握せずにおり、当該児童が当該校の教員らから耳を傾けてもらえなかったという被害感情を有するに至っていたという事情が多分に影響していると考えられる。

以上により、当該児童の令和1年の2学期中の欠席は、いじめを原因とするものであることは明らかである。

3 令和2年1月以降の不登校について

他方で、当該児童は、令和2年1月以降、つまり小2の3学期以降においては、男子児童Hが既に当該校から転校して教室に戻ってくることはないことを認識していた。言い換えれば、男子児童Hから、当該校において再びいじめを受ける可能性はなくなっている。この点、当該児童の保護者も、当該児童に対して、男子児童Hはすでに転校しており学校は安全だよと言い聞かせるなどして登校を促したが、それでも当該児童は登校するのを嫌がった。

この点、当該児童の内面では、男子児童Hから継続的にいじめを受けた体験もさることながら、それを防いでくれなかった大人たちへの不信感、自分の言い分に耳を傾けてくれなかった教員への不信感などが増大し、これらが心理面で強く作用していたと考えられる。このように、令和2年1月時点においては、当該児童は、当該校に対する信頼を喪失していた。当該児童の精神面での傷つきは大きかったのであり、男子児童Hが当該校からいなくなったという情報だけでは、その傷つきを直ぐには修復することが出来ないのは当然である。その修復をするのに、相当期間を要するのは自然なことであると思われる。

このように、令和2年1月以降の不登校(つまり、累積して30日の不登校に至らせた原因)は、主として当該校に安心感を覚えられなかったことによるものと言ふべきである。当該児童が受けたいじめが原因の不登校が継続しているとみることができるが、令和1年

1 2月までの不登校とは、若干性質を異にするものであることに留意すべきである。

4 結論

以上により、当委員会は、当該児童が受けたいじめと不登校との間には因果関係があると認定するものであるが、当該児童を累積30日の不登校に至らせたのは、当該児童の当該校に対する不信や不安感が主たる原因であった。

なお、当該児童の父母は、当該児童が令和2年1月8日に登校した際に、教室での周囲の児童の態度が冷たく感じられたことが不登校の直接のきっかけとなっていると主張している。当委員会としては、このような主張に理由がないとは思わない。

第3章 学校の対応について

第1節 小学1年時の当該児童と男子児童H及びその保護者の背景要因

小学1年時の当該児童のクラスには、男子児童K、男子児童I、男子児童J、男子児童Hなどの落ち着きがない男子児童がおり、特に男子児童I、男子児童Jは口が悪く、当該児童に限らず、ちょっかいをかけたりにしていた。また、当該児童、男子児童Hほか数名は、配慮を要する児童として認識されており、発達的な問題を抱えている可能性のある児童として、注目されていた。

当該児童は、入学時は、明るくて素直ではきはきしており、“まっさら”な雰囲気だった。しかし徐々に、おもしろが止まらないとか、字を書くことが苦手だとか、質問した内容を理解できないとか、特徴のあることがわかり始め、1学期の懇談会で保護者からも話題が出たので、入学前も発達検査を受けたことがあることを確認の上、もう一度受けることを教員Gから勧めた。保護者は、子ども発達センターで診察を受け、検査を受けた結果、当該児童の発達的問題を受け入れ、当該児童が発達的問題に対応する支援を受ける決心を固め、2学期から特別支援学級で国語及び算数の授業を受け始めた。

一方、男子児童Hも、落ち着きがなく、立ち歩きがあると、授業中に寝たりしており、保護者は、SCに相談していた。SCは、男子児童Hをとりわけ目立つ子と捉えており、立ち歩きや居眠りだけではなく、人の教科書を倒すとか他の児童にちょっかいを出し、平気で隣の教室に行くとか、しゃべり方も構音が未熟だった。男子児童Hのことを心配した母親は、SCに相談したが、問題は抱えているが、診察を受けるほどではないだろうとの評価を受け、ほっとしてそれ以降はそのSCの言葉を、男子児童Hの発達的問題は、診断を受ける必要のない程度とする根拠としていた。男子児童Hの保護者は、男子児童Hの発達的問題を認めながらも、専門的な診断・援助・支援を受けるほどのものではないという理解をしていた。

本委員会は、第3の確認事項(8ページ)の通り、いじめ被害児童の保護者に対しては、共感的に接することで信頼関係を醸成し、面談で情報を得るという手法を取って進めていた。その中で得られた貴重な情報に以下のものがある。いじめ被害児童の母親は、原家族において、同胞に重い自閉症の者がおり、そのような発達障害を抱える児童が、子ども時代にいじめを受けるとか、理解のない教員の“心無い”一言に両親が深く傷ついていた事実を目の当たりにしており、自分の娘が、軽度とはいえ、自らの妹と同じ発達的問題を抱えていることが発覚することで、自分の娘が学校でいじめられるのではないかと、発達障害などの発達的問題に理解の低い教員の言動に深く傷つけられるのではないかと不安や怖れをずっと抱いていたそうである。もし学校が、当該児童及び男子児童Hが発達の問題を抱えていることが疑われた段階で、発達の問題を抱える児童の保護者がどのような不安や恐怖に曝されているのか、少しでも想像しながら関わっていれば、本委員会が得たこの貴重な情報を打ち明けてもらうことができたのではないかと、そうすることで母親の不安や恐怖に寄り添い、安心して児童を育てることのできる学校環境を提供することができたのではないかと、

学校は、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー、子ども発達支援センターや医師などの専門家の力も借りつつ、発達の問題を抱える児童やその保護者をより支援する必要があったのではないかと考察する。そしてそれはいじめ被害児童の保護者だけではなく、いじめ加害児童の保護者を支援することにもつながったのではないかと思う。

第2節 当該校校長の保護者支援の基本的な考え方

当該校校長が大切にしていることは、何かあったら、きちんと児童から聴取を行うこと、特に何か問題のある行動が生じれば、物事には必ず原因があるから、それをしっかりと聞き出して、再発防止をするという考え方であった。この点に関しては、正しい姿勢だと思われる。

部下である教員が未経験な場合、例えば教員Bには、保護者への説明は丁寧に行いなさい、面倒がらずに自宅まで足を運びなさいという指導を繰り返していた。

一方、今回の事案における小2の5月の“いじめ”、及び保護者同士のトラブル、いじめ被害児童の保護者が、いじめ加害児童の保護者の謝罪や再発防止への気持ちに納得できず不満・不信を抱えるようになるような事案については、「近年、(加害児童の保護者に)被害児童の保護者に丁寧な謝りなさい」とは、学校側は言えない、もし迂闊に言ってしまうと、助言を受けた保護者は、相手方に赴き、『学校が謝れというから謝りますわ』などと発言し、そのことが逆に被害児童の保護者の逆鱗に触れるという例を挙げ、学校・教員は、保護者同士が揉めた場合は、両者の仲裁をしてはいけない、保護者同士の自発的な解決に任せるべきだ」という強い意見を持っていた。その意味で、5月に男子児童Hの保護者が謝罪の手紙を被害児童の保護者に渡してほしいと依頼されたときに、相談してきた教員Bに、その手紙を受け取って、相手方に渡すように指示をしている。

この当該校校長の姿勢は、保護者と向き合う基本的な姿勢として、正しいと思われる。保護者同士のトラブル解決は、その保護者同士を中心に行う方が正当であろう。しかし、一方で、トラブル解決を保護者に任せきってしまうと、トラブルが未解決になるとか、逆に紛争にまで悪化していく可能性に対して、責任を負えない事態になる可能性がある。基本的に、保護者は大人同士なのだから、保護者同士のトラブルは保護者同士で解決するのが基本とはいえ、学校現場として、保護者同士のトラブルに関して、保護者の相談にのり、トラブル解決が円滑に進むように、ある一定の責任を引き受けることも必要な場合がある。それは、教員と保護者のトラブルについては、当事者なのでもちろんである。

このことを示すように、教員の中には、保護者同士のトラブルに教員が上手に介入すべきという意見もあった。実際、他の教員の中には、手紙は、差出人のいじめ加害者の保護者の了解を取って、封を開けて中身を確認するべきと考えている教員もいたし、SCは、いじめが生じた時に、いじめ被害児童の保護者と、いじめ加害児童の保護者共にショックを受けているのだから、それぞれのショックな気持ちに耳を傾け、共感的に支える必要があると考えていながら、SCに当該校校長や学年主任、教員Bが、保護者面談を依頼することはなかつ

た。

また、少なからず複数の教員が、いじめ加害児童の保護者からの手紙を、いじめ被害児童の保護者に渡したいという申し出があった場合、手紙には慎重になるべきだとか、念のため保護者の了解を得て封を開けて中身を確認されてもらい、その手紙がいじめ被害児童の保護者に渡って読まれた場合に、どのような反応が予想されるか、一緒に考える姿勢を作ってもよかったという見解を述べていた。

当該校校長は、今の時代には“親の教育はできない”と発言した。もちろん、教員が親を、上からの立場で教育するという事は昔であれ今であれ、望ましいことではない。むしろ、学校や教員が、保護者の立場に立って、一緒にどう問題を解決したらいいか考えることは、大切ではないかと思う。

また、当該校校長のように、能力もあり、発言権もある上司の場合、部下も発言をすることか、意見を述べることに抵抗を感じてしまうことがある。しかし、学校を組織と考え、校長一人の意見ではなく、クラス担任、学年主任、特別支援学級教員、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーなど、多職種が連携して、情報を共有し、それぞれの職種の能力を総動員して、問題に当たることが重要だと思われる。それこそが今文部科学省で推奨されている〈チーム学校〉という新たな学校の在り方だと思う。個人の能力が顕著だと、逆に学校が〈チーム学校〉として、多職種で連携して動くには、マイナスの要因になるリスクがあると思われる。校長を中心に、教員すべてが生き生きと行動し、一致団結する必要性に気づかされる事案と思う。

第3節 小2におけるいじめに対する学校の初期対応について

当該児童と男子児童Hとの間で生じた最初のいじめ事件が、5月14日に起きた、クラスメイトの男子児童Pによる毛虫を踏ませる事件と男子児童Hによる帽子を取り投げてしまう事件である。この事件については、教員Bは、当該児童の保護者からの「帽子を男子児童Hに取られてしまった」という訴えに、帽子を見つけるという対応に必死になっており、当該校教頭も当該校校長も、帽子を見つけるだけでなく、なぜ男子児童Hが帽子を放ったのか、『物事には理由がある』という当該校校長の指示、及び保護者への丁寧な説明を指示しており、おおむね適切な対応をしている。しかし、この場合も、当該児童が発達の問題を抱えることを意識した対応をするとよりよいと思われる。

また、男子児童Hの保護者に連絡するときも、自分の子どもが人のいやがる行為をしたということでのどのくらいショックを受けているかについて慮る姿勢も必要である。特に教員Bが、子どもへの対応はよいが、まだ担任の経験がなく、保護者対応が未経験で、不十分なものになる可能性が高い点も重要である。教員Bからの報告の次の日には、被害を受けた当該児童の保護者に向けて手紙を書いて、教員Bを通して被害児童の保護者に渡すように頼んでいることから、自分の息子が、他の児童の嫌がる行為をしたことを聴いて相当のショックを受けていた可能性がある。そのような保護者のショックや傷つきに気づけなかった教

員Bは、当該校教頭や当該校校長に報告・連絡・相談もせず、当該児童にその手紙を保護者に渡すように伝え持ち帰らせる。この行為が、いじめ被害児童の保護者の、いじめ加害児童の保護者への不信感の芽を作ってしまったと言っているだろう。

おそらくこの手紙を読んで、不愉快な思いを感じたであろう父親が、たまたま登校し、男子児童Jに脛を蹴られて泣いている当該児童を発見し、連れて帰った時に、痛がって泣いている娘にどの教員も対応していなかったことに不信感を抱いたことは簡単に想像できる。手紙を読んだ保護者は、手紙がキャラクターの描かれている小型の私的な用途の便せんに、これもキャラクター付きのピンクの可愛い封筒に入っていたこと、文面も反省や謝罪の気持ちで伝わってこない上に、自分からお会いして謝罪したいというのではなく、行事の時にそちらから声をかけてくださいという姿勢に憤慨した。

当該児童が脛を蹴られたときに、他の骨折児童の対応で、当該児童にすぐ対応できなかったことを電話で謝罪した教員Fに、当該児童の保護者は、「男子児童Hの保護者の手紙を読んだが、誠意が伝わってこない。男子児童Hの保護者には、自分の子どもをきちんと指導して欲しいと考えている。」と述べている。

次の5月17日に当該児童は欠席している。保護者からすれば、当該児童に毛虫を踏めと言った児童、当該児童の帽子を放り投げた児童、当該児童の脛を蹴った児童のいるクラスに行かせる気分にならなかったのであろう。その日当該児童の保護者が来校し、教員B、教員A、教員Cに対し、今回関わった3人の児童と席を離し、係活動や当番も変更してほしいと要求している。この要求から、要求ベースの対応がスタートしていると思われる。しかし、この時に保護者は、共感ベースの対応を心底では望んでいたのではないかと思う。この時に、当該児童の保護者は、男子児童Hの保護者に手紙を渡してほしいと、手紙を持ってきていたが、この手紙も、中身を確認せずに、男子児童Hの保護者に渡してしまっている。

学校は、男子児童Hの保護者から当該児童の保護者に宛てた手紙、及び当該児童の保護者から男子児童Hの保護者に宛てた手紙の内容を把握することは出来なかった。しかし、身近にあったカジュアルな便せんに走り書きをしたような手紙と、きちんとした礼を尽くした便せんに丁寧に書かれた手紙とのギャップが大きく、それを学校も見れば、男子児童Hの保護者にアドバイスし、深いお詫びの手紙の書き方を一緒に考える姿勢があるべきだったと思われる。

男子児童Hの保護者は、当該児童の保護者からの手紙を読んで、その丁寧な部分よりも、書かれていた内容に、小1から男子児童Hに当該児童がいじめられていた事実が含まれていることにショックを感じたのか、学校に教えてほしかったと不満の気持ちを述べる一方で、教員Gの信頼できる特徴からすると、教員Bも知らなかったのではと、受け止めることへの戸惑いを表している。

第4節 保護者同士の面談における当該児童の保護者の傷つきと怒りへの対応

5月21日に、運命の日が訪れる。その日に、当該児童の脛を蹴った男子児童Jの保護者

が午前中に謝罪し、男子児童Jの保護者は、一切の言い訳をせずに謝罪し、男子児童Jを、自発的に1週間ほど学校を休ませるという提案をした。それを見た当該児童の保護者は、男子児童Jの保護者の謝罪に誠意を感じ、許すことにした。それ以降男子児童Jの保護者は、当該児童の保護者と円滑な関係を保っている。

一方、男子児童Hの母も、当該児童の保護者に謝罪をしたものの、兄に男子児童Hを看させているが、自身も男子児童Hの言動に困らされていて、どうしてよいのか分からない旨を言った。この一言で、当該児童の保護者は、その謝罪に誠意が感じられず言い訳をされたと受け取った。立ち会っていた当該校教頭は、当該児童の保護者が納得いかない表情を浮かべていることに気づいていた。また、当該校教頭自身も男子児童Hの保護者の言動はよくなかったと感じた。

これ以上両方の保護者の関係が悪化するのを避けるために、面談を終了し、男子児童Hの保護者を見送ってから、当該児童の保護者と面談を続け、フォローアップをした。その時に、当該児童の保護者は、「あれは謝罪ではない。納得できない。教頭先生、あれが謝罪だと思いましたか？」と述べた。

この段階で、男子児童Hの保護者は、謝罪は成立したと思ったかもしれない。一応、保護者は謝罪の必要性を感じて、謝罪した。その時に、当該児童の保護者が、自分の謝罪に納得していないことを知らないと思われる。この5月21日の面談について、学校側が男子児童Hの保護者と追加面談を繰り返し、当該児童の保護者と和解に向けて努力したという記録も教員の記憶もない。ただ、当該児童の保護者との面談を繰り返し、対応方針として、教員Bと教員Cが、クラスで児童らに対して、当該児童と男子児童H及び男子児童Jとの間で起こった出来事を伝える、当該児童と男子児童H及び男子児童Jとの席を離す、当番で当該児童と男子児童H及び男子児童Jとが同じにならないようにするなど決められた。

当該児童の保護者は、自分の娘が発達的な問題を抱えていることも含め、小1の時にショックと苦しみを経験し、乗り越えつつあった時に、自分の子どもがクラスでいじめられ、辛い思いをしていることを聴くことは、とてもショックで悲しいことだったと容易に想像できる。一方、いじめ加害者の男子児童Hの保護者にとっても、小1の時から、男子児童Hが他の子どもに悪気なくちょっかいをかけることで教員Bから報告を受けたこともあり、発達的な問題を抱えている可能性に悩んできたが、今まで自分の子どもが他の子どもをいじめるなんて思いもしなかったことであり、特に母親は、いじめはよくないと強く思っており、絶対に誰かをいじめないように厳しく言ってきたつもりだったので、なおさら男子児童Hがいじめたことにショックを受けたと思われる。

このように本事案では、いずれも児童が発達の問題を抱えている（あるいは可能性がある）ので、いじめが生じた後の保護者が、これまでずっと子どもの心配をしてきた上にいじめが生じることで、多大なショックを受けたことが背景にある。そのような時には、教員であれ、スクールカウンセラーであれ、スクールソーシャルワーカーであれ、いじめ加害者の保護者及びいじめ被害者の保護者のどちらにも教育相談を提供する必要がある。しかるに、そのよ

うな発想は、本小学校にはなかった。

5月21日の面談は、いじめ加害児童の保護者との面談がとても対比的であり、一方のいじめ加害児童の保護者は、一切言い訳せずに謝罪し、子どもにも厳しい措置を講ずると提案し、いじめ被害児童の保護者は、ちゃんと謝ってもらったし、この保護者は、自分の子どもに厳しく指導を与え、これからは当該児童をいじめないようにしてくれるだろうということ信じだけの信頼関係を形成することができた。

他方、男子児童Hの保護者は、自分の子どもが人をいじめたショックと混乱から、自分も男子児童Hの言動に困らせられていて、兄に面倒を見てもらっているのにどうしてという本音を、その本音が当該児童の保護者にどのように受け取られるかをあまり考えずに伝えてしまい、当該児童の保護者の怒りと不信のきっかけを与えてしまった。このようなすれ違いは、いじめのような、加害者と被害者の存在する事態では比較的ありうる揉めごとなのではないかと思う。

そのような場合に、学校や教員等が、保護者たちのショックや戸惑いに共感し、自分がどう育てられてきたのか、自分はどんな思いで子育てをしているのか、今回の件がどれだけショックで混乱したかなどの気持ちを発露する機会を保護者に与え、その気持ちを十分受け止めてもらった後に、改めていじめ被害児童のショックや怒り・心の傷について配慮することができるようになり、“一切言い訳しない”心からの謝罪ができるように支援する必要がある。

いじめ被害児童の保護者の支援は比較的教員としてもイメージしやすいが、いじめ加害児童の支援は、イメージしにくく、必要であるということも気づきにくい。しかし、いじめ加害児童の保護者が、自らの子どもが他の子どもをいじめていた事実を受け止め、心底からいじめ被害児童及び保護者に謝罪をする準備を進め、自分の子どもが人をいじめない子どもになっていくためには、子どもには何が必要か、何を与えるべきなのか、について前向きに考えていけるためには教員や学校は何をしたらいいのか、考える必要がある。

本事案でも、5月21日の面談の結果、いじめ被害者の保護者がいじめ加害者の保護者への不信感を強く感じ、謝罪や今後の方針に納得していない気持ちを当該校教頭に告白している。この告白を受けて、当該校教頭が当該校校長にそのような事態を報告してから、学校がそのような事態に対してどのような解決策を検討していくのが必要になる。しかし、本事案の場合、当該校校長が、保護者同士の揉め事には学校は立ち入ることができないと、自らの経験からくる固定観念から、謝罪がうまくいかなかったことは棚上げにして、被害児童の保護者の要求に応えるという〈要求ベース〉の対応に終始してしまった。

学校がこの時点で、いじめ被害児童の保護者のいじめ加害児童の保護者への怒り・憤り・不信に共感し、継続的に共感ベースの面談を定期的に繰り返し、一方でいじめ加害児童の保護者に、いじめ被害児童の保護者の怒り・憤り・不信を伝えつつ、いじめ被害児童の保護者が自らの謝罪に納得するためには何が必要か、自分の子どもがいじめないためにはどうしたらいいのか、学校や教員が共感ベースで相談に乗りつつ、具体的にある程度の納得を得ら

れる謝罪の仕方、当該児童の保護者が、男子児童Hの保護者がきちんと男子児童Hをいじめないように指導するであろうと信頼してもらえるように進めていくことが必要だと思われる。

少なくともそのような支援をいじめ加害児童・いじめ被害児童双方の保護者にしていたら、2学期のいじめ再発の頃には、当該児童の保護者のいじめ加害児童の保護者への不信感は緩和していたのではないかとと思われる。

特に、5月21日の面談の前に、5月16日にいじめ加害児童の保護者が、自分の子どもが他の子どもをいじめていたという事実ショックを受けて、すぐにでも謝罪の気持ちを伝えようと、手紙を、教員Bを通して、当該児童の保護者に渡してもらうようお願いし、教員Bは無思慮にも当該児童本人に、母親に渡すようにその手紙を持ち帰らせた。そしてその手紙は、当該児童の保護者に、まったく誠意の感じられない手紙だと受け取られ、5月21日の問題の伏線として機能してしまった。この手紙も、いじめ加害児童の保護者が焦る気持ちにも理解を示しつつ、内容を確認し、どのような手紙ならいじめ被害児童の保護者が謝罪として受け入れるか、あるいは手紙そのものも出すかどうかも含めて相談に乗り、一緒に考える姿勢を示してもよいのではないかと思う。当該児童の保護者は、男子児童Hの保護者の手紙を読んで、便箋や封筒がカジュアルなもので出されておりとても失礼だと感じ、内容もことの重大さを理解してもらっていないと感じ、その日の夕刻に“脛蹴り事件”の説明のために、電話をしてきた教員Fに、「男子児童Hの保護者の手紙を読んだが、誠意が伝わってこない。男子児童Hの保護者には、自分の子どもをきちんと指導して欲しいと考えている。」と伝えた。さらに翌17日に、手紙を書いて教員Bや教員Aに、男子児童Hの保護者に渡すようにと依頼した。この手紙も内容の確認もしていないし、手紙の是非も検討していない。この手紙を読んで、男子児童Hの保護者は、小1の頃からいじめていたなんて知らなかったと学校になぜ教えてくれなかったのかという思いを教員Bに伝えると共に、教員Gへの信頼感から、もし教員Gが知っていたら伝えてくれたはずだから、当該児童の保護者以外は知らなかったのではないかと、当該児童の保護者への不信感の芽を持ち始めていたように思われる。

信頼関係がある程度形成されている保護者間では、手紙という手法も有効であることも多いが、信頼関係が形成されていない関係では、むしろ書かれている内容を読んで、勝手に相手の表情（怒っている、イライラしている、無礼な態度である）などを想像し、関係が悪化するきっかけになるリスクがあることは、SNSを用いたメール、メッセージなどのやり取りのリスクに似ている。本事案では、男子児童Hの保護者からの依頼で、母親同士がSNSのLINEを登録し、連絡を取り合うことになる。2学期にこのLINEのやり取りが問題になるのだが、信頼関係が構築される前の保護者同士のLINEでのやり取りは、困難であり、誤解も生じやすく、関係の悪化を招きやすいので、学校や教員としては慎重になるべきと思う。かといって、もちろんSNSを使うなと保護者に禁止することも、昨今のSNSのツールの一般的な利用を制限することも難しいことからすると、礼儀作法や手紙の使用法のセミナー

のみならず、ネットリテラシーなど、ネットの正しい使い方のセミナーや講習会などが必要なのかもしれない。

男子児童Hの保護者も、当該児童の保護者とLINEをつなぎたかったのは、男子児童Jの保護者がどう謝罪をしていたのか、自分の謝罪の何が悪かったのだろうという疑問を持っていたからという理由もある。男子児童Hの保護者としても、当該児童の保護者との関係の改善を図りたかったという気持ちは教員の一部は理解していた。だからこそ、学校や教員が両者の間に入って、関係改善への道を探ってみたらよかったのかもしれない。当該児童の保護者との関係を改善していきたいという初期の男子児童Hの保護者の思いを丁寧な育てるような、学校の支援が望まれる。

当該児童の保護者が、自分の娘がいじめられていることを知ることからくるショックや悲しみ、怒り・憤り、いじめ加害児童及びその保護者への不信感は、その後の経過の中で弱まるどころか、結局いじめがなくなっていないという事実と接するたびに最初の時より生々しく感じられるようになっていき、いじめがなくなっていないということから、男子児童Hの保護者が子どもを適切に指導するとか、男子児童Hに支援やカウンセリング・遊戯療法を受けさせていないからなくならないのだという思いをますます強めていくのである。

この“5月21日の当該児童の保護者の心の傷”を、本委員会は重く見ることにした。この“心の傷”が、5月21日以来、本日までずっと通奏低音のようにこの事案の背景に鳴り響いており、この“心の傷”は、時が経っても弱まるどころか、徐々に強まっていくとすら言えるのであり、この“心の傷”を、加害者の保護者も、教員も、学校全体も、教育委員会も過小評価してしまっていると思われるからである。

5月22日に男子児童Hが当該児童をズボンで叩く事件が起こり、それを知った当該児童の保護者は、不信感を募らせ、一方当該校教頭・教員B・教員Aで男子児童Hの保護者宅を訪問し、男子児童Hが当該児童をズボンで叩いたことを報告すると、男子児童Hの保護者は、「またやったんか」「また私が謝りにいかなければならないやんか」と大声をあげて、男子児童Hを叱責した。この時点で、いうことを聞かない男子児童Hへのイライラと共に、男子児童Hのいじめのせいで謝りに行かなければならないイライラを表明している。このいじめ加害児童の保護者の心の傷と苦しみは教育相談で支援しなければならない苦しみを含んでいる。この加害者側の気持ちに十分共感してもらってからでしか、被害者側の苦しみに共感する道は拓けないと言える。

この男子児童Hのズボンで叩く事件は、5月14日の帽子隠し事件で教員や保護者に叱られたことによる自然な反応と考えられる。そしてまた、5月22日“ズボンで叩く”事件できつく母親に叱られた男子児童Hの心の中に、こうして叱られているのは当該児童が先生に訴えるせいだという反発心が生じ、この後の当該児童へのいじめが継続していく背景になっていくと思われる。だからこそ、いじめ加害者に対しては、指導だけではなく、教育相談でいじめ加害者側の言い分にも耳を傾け、母親に叱られたことによる不満を聞き出し、緩和させることも、それ以降いじめが継続しない対応として必要になるのである。

6月4日には、“カニ・置いてきぼり事件”が起こり、学校は対応に追われるが、男子児童Hに改めて謝罪させるということとはしなかった。この件での校内いじめ対策委員会では、当該児童と男子児童Hとのトラブルが続くことから、教員の目の届きにくい朝の時間に、教員Bに教室で見守りをする事、及び下校まで複数人体制で見守りを強化することを決めて、当該児童の保護者に報告した。この朝の時間の見守りは、1学期の間は続いた。

第5節 2学期の事件及び保護者対応について

学校側は、2学期の始まる頃には、当該児童と男子児童Hとの間に新たなトラブルが生じていないと判断し始め、当該校校長の指示で、9月の初め頃から教員Bも朝からクラスに在ることを止めて、朝の職員会議に出るようになった。

一方、当該児童の保護者は、“5月21日面談”以来、男子児童Hの母親への不信感や怒りは収まっておらず、深い傷つきを抱えたままであった。学校は、いじめる子どもたちと娘とを離してほしいなどの要求には答えてくれるが、障害を抱える自分たちの大切な娘がいじめられたことで生じる自分たちの苦しみや悲しみ、怒りを受け止めてもらっているという実感はないままであった。その意味で、学校側と当該児童側との問題意識の開きは水面下で広がりがつあった。

他方、男子児童Hの母親は、いきなり自分の息子がいじめているという事実を突きつけられて、男子児童Hが自分の言うことを聞かないところも含めてイライラしていた。最後の当該児童の保護者からの手紙にて、さらに小1からいじめていたという事実を伝えられて、混乱し戸惑っていた。しかし、その戸惑いを学校側の誰にも相談していなかった。

そのような状況で、10月4日に当該児童が男子児童Hに“つねられる”という事件が起こった。男子児童Lと男子児童Hがクラスで遊んでいる時に、男子児童Lがドラキュラの真似をしながら「まぶしい」と言ったのを聞いてノリで男子児童Hはカーテンを閉めた。その閉まっているカーテンを見て当該児童は普通にカーテンを開ける感覚で開けたのだが、それを見た男子児童Hは、遊びを邪魔されたと当該児童をつねった。

10月7日に、当該児童の保護者が電話をしてきた。対応をした当該校教頭に、「家で当該児童からゆっくり話を聞くと、男子児童Hから他にもつねられるとか、嫌なことをされると言っていた」とのことだった。同日、当該校では、校内いじめ対策委員会を開催し、10月4日の“トラブル”以外にトラブルは見当たらないということが共有された。

おそらく、2学期が始まって、朝学の時間に教員がいなくなることで、男子児童Hの当該児童へのいじめが再開し、教員の目の届かないところで当該児童はいじめられていたと考えられる。学校側は、5月以来の事件を、いじめとは認識しておらず、トラブルとのみ認識していたと考えられる。当該校校長は、いじめ認知に関して、「いじめなのかトラブルなのかが問題なのではなく、相手にちょっかいを出すのは必ず原因があるはずであり、その原因を明らかにし、教員が対処することでそのような問題はなくなる」という認識を持っていた。その意味では、当該校校長の考え方は実践的で、ある程度の効果は発揮すると思われる。し

かしいじめ認知という観点では、やはり弱くなる。いじめと認知しなければ、それはトラブルであり、ひとつひとつのトラブルに対応すれば、解決するということになる。いじめと認知することで、いじめの被害者は、一方的に心身の苦痛を与えられた守られるべき存在と見なしてもらうのであり、いじめ加害者は、何らかの理由でいじめ被害者に目を付け、教員や大人に隠れて被害者をいじめる。そのいじめる原因を取り除かなければ、いじめることを止めないため、いじめなくなるまで熱心な指導が必要になるという認識が生まれる。トラブルに対しては、場当たりの対応に終始しがちであるが、いじめと認知されることで、一度いじめが生じたら、いじめが完全になくなり、いじめが撲滅されるまで、いじめ被害者の支援（教育相談）と、いじめ加害者の指導（及び教育相談）が徹底的になされる必要が生じる。

学校側は、当該児童の保護者に対して、必要以上に男子児童Hら“いじめ加害児童”に対する指導を要求してくるとか、学校が聞いたこともない“いじめ行為”があったと娘が言っていると訴えてくる、“問題のある保護者”だという認識が生じつつあった。

そのために、男子児童Hから種々の“いじめ行為”を受けているという10月7日の当該児童の保護者の訴えに対しては、詳しい調査も議論もせず、“なかった”という判断をしてしまっている。いじめ認知がなされていない証拠だといえよう。

第6節 10月8日の家庭訪問において教員Bと当該児童の保護者の対立が鮮明になる

10月8日には、薄々と学校が自分たちの訴えをまともに取り合おうとしない様子を感じた当該児童の保護者は、連絡帳に、「一昨日あたりから様子がおかしく、話を聞いた所、『男子児童Hにつねられるのが嫌で学校に行きたくない。』と言います。気持ちを落ち着かせる事が今は必要かと思いましたが、本日はお休みさせます。ご心配おかけします。」と書いた。この当該児童の欠席に関し、『今回のことで、親より色々振り返らせたことで傷心している』と記録している。この記録に関して、本委員会は、各教員等面談で調査を行った。その結果、この記載は、連絡帳に書いてあったはずだとか、何か直接当該児童の保護者から伝えられたことを記録したはずだなど、記憶が曖昧であり、意味もよくわからないという答えが大半であった。しかし、教員以外の面談では、この表現は、『当該児童の保護者が当該児童からいろいろないじめ行為について聞き出そうと“振り返らせた”ことが当該児童には負担で調子を崩し、学校を休んだ』という意味に受け取れるという証言を得た。本委員会も、当該校は、当該児童の保護者に対して、必要以上に娘がいじめられたことにしようやつきになっており、当該児童はむしろその被害者ではないかと思始めているのではないかと推測した。少なくとも、誰もこの表現が何を意味するのか証言できないことは、正直に話せないことを意味している。この表現は、当該児童の保護者によれば、『私たちは何度も当該児童に確認して必死に聞き出し、訴えているのに、その気持ちをなんでわかってくれないんだ、何度も確認したら娘の方も傷つくし、学校に信用されていないと思うでしょう。』という意味で学校に訴えたのであり、まさにこの表現は、学校は当該児童の保護者を問題のある保護者と見ていた一方で、当該児童の保護者は学校こそが訴えに耳を傾けてくれないと感

じていた、学校と保護者との対立そのものを表していると思う。

その当日に象徴的な“事件”が起こる。教員Bは当該児童宅を訪問し、母親に席を外してもらって、当該児童と二人きりで男子児童Hの行為を尋ねたところ、「何もされていない」「1回もされていない」と答えたので、母親を呼んで同じことを聞くと、「木曜日にあった」と当該児童が答えたので、教員Bは、やはり母親こそが、「いじめがあったはずだ」という先入観で当該児童に聞くので、当該児童はそのプレッシャーを受けて、“ないこと”を“された”と証言しているのだと確信した。

教員Bは、当該児童の保護者から今まで聞いたことのないいじめの事実をつきつけられ、本当に母親のいう男子児童Hのいじめ行為はあったのか当該児童からきちんと聞き出そうと思った。そこで「何もされていない」などの当該児童の証言を聞いて、母親の言うような男子児童Hの当該児童へのいじめはなかったんだという思いを強くした。当該児童は、母親の前だけでいじめられたと証言しているだけであり、実際はいじめられていないのではないかという疑いである。しかし、そのような思いは、当該児童の母親や父親のこれまでの傷つきや悲しみ・怒りなどの思いを配慮しない姿勢であったと思われる。さらに、本当にいじめはあったのか、その事実を明らかにしようとする姿勢、教員の見えないところでいじめが行われている可能性に開かれた、いじめを先入観なしに調査する姿勢をも欠いていたと思われる。

本委員会は、のちのアンケート結果で、男子児童Hが当該児童をいじめていたという証言がでたことを考えると、教員Bの言動は、教員Bこそが、いじめがなかったと当該児童に言わそうとしていたと保護者側から見えたとしても仕方のない状況となっていたと判断した。ここで、当該児童の保護者と、教員Bとの対立が表面化したと言える。

このあたりから、当該児童の保護者からの新たな“いじめ行為”の証言を、機械的に男子児童Hに確認し、「知らない」という答えを当該児童の保護者に報告することを繰り返し、当該児童の保護者は、教員B及び学校が、自分たちの訴えをまともにとりあってもらえないことに不信感を徐々に深めていく。

さらに、男子児童Hの保護者と当該児童の保護者の間でつないだLINEの問題が徐々に露呈していく。教員Bの無理解と、学校の対応の遅さにしびれを切らした当該児童の保護者は、直接男子児童Hの母親に、娘から聞き出した男子児童Hの“いじめ行為”を伝え、被害の大きさをわかってほしいことや、男子児童Hを厳しく指導してくれないかと訴えていく。そのことを重荷に感じた男子児童Hの母親は、学校に間に入ってほしいと訴える。しかし、当該児童の保護者は、そもそもLINEをつなごうと言ったのは男子児童Hの母親なのに、LINEを使うなというのはおかしいと、もともと男子児童Hの母親に感じていた不信感も重なり、不信感を強めていく。

この保護者同士のLINEの利用についても、学校側は、対応していない。昨今、子どもも大人も、LINEなどのSNSを用いたコミュニケーションによるトラブルが多発している。子ども同士及び保護者同士のSNSトラブル予防の視点を持つ必要があるかもしれない。

10月21日に、男子児童Hの母親のLINEに、“上り棒の近くで当該児童が後ろから男子児童Hに押された”という内容が入り、学校側は調査に乗り出す。この頃には、すでに学校は共感ベースのかかわりはまったくとっておらず、要求ベースの対応のみに引っ張りまわされ、そもそも学校は、当該保護者が訴える数々の“いじめ行為”を事実だと思っておらず、おぎなりの対応に終始して、当該児童の保護者に、「事実と確認できなかった」という回答を繰り返している。おそらく、保護者から見れば、普通のことを要求していただけであり、きちんと対応してくれればいいだけのことなのに、この時点までには、学校側は、当該児童の保護者が、学校に法外な要求を突き付けてくる“クレーマー”だという認識を持っていたと思われる。

七木田の述べるように、“困った保護者”は実は“困っている保護者”なのである。当該児童の保護者は、障害を抱える自分の子どもが、他の児童にいじめられたことに心底心を痛め、他の児童の保護者に一切の言い訳なしに謝罪し、自分の子どもがもう二度といじめないように指導してほしいと強く思っていたのに、男子児童Hの保護者がそのように対応してくれなかったことに、強く怒り、失望し、不信感を募らせている、まさに“困っている保護者”なのである。もし学校側が、当該児童の保護者を、“困っている保護者”と認識し、その苦しみや悲しみに共感ベースで対応したら、当該児童の保護者を“クレーマー”に追い込んでしまうこともなかったのではないかと思う。保護者を“クレーマー”に追い込むのは、共感的態度を持たずに、初期対応に失敗する教員であり学校ではないかと思う。

男子児童Hの母親は、10月24日に「当該児童の母からのLINEは22日以降来ていないが、何ら息子が行った事実が出てこない中、連絡も謝罪をする気もない」と当該校教頭に電話で訴えている。学校も心底では、当該児童の保護者が訴えているようないじめはないと決めつけているので、男子児童Hの母親に同情的になる。すると同日には、当該児童の保護者から、「男子児童Hの言い分ばかり聞いて、当該児童の話は聞いてくれていない。当該児童の話は作り話ではない。このような状態で、当該児童を学校に行かせて良いのか」という訴えが電話で教員Bになされた。この時点では、当該児童の母親は、教員Cには信頼を寄せていたので、当該児童のことをしっかり見てほしいと頼んでいる。

第7節 学校と当該児童の保護者との対立が決定的となる10月29日面談

10月28日に当該児童の母親は、連絡帳に以下のように記載する。

「学校に相談させていただいて半年がたとうとしています。その間に、より暴力はひどくなっているのですが、これは学校が男子児童Hを放置した結果、娘を信用しなかった結果です。娘が、自分が信用されていない事を恐れて、聞きとりをするのが非常に難しくなっています。何かあれば学校に報告というのは難しいと思います。」

この連絡帳の内容を受けて、学校は、10月29日に、教員Bと当該校教頭、当該校校長、教員Cと、当該児童の保護者との面談を設定する。

この面談については、当該児童の保護者の録音があるので、その録音された面談内容に基

づいて詳細に考察する。

10月8日の家庭訪問において教員Bと当該児童の保護者との対立が鮮明になったことを背景に、面談の冒頭は、当該児童の保護者が、「教員Bは僕らの言うことを信じていない」という点を問い詰めていく流れから始まる。学校側は、当該児童が母親の前だけで男子児童Hに何かをされたと証言している点を指摘し続ける。そこで当該校校長は以下の発言をする。

「出来事があったかなかったかというより、こちらはされた、こちらはしてないで一対一で食い違うことが多々あります。…中略…教員Bの方が家庭訪問させてもろて（当該児童に）聞いて、（男子児童Hが当該児童に）やってないねん、なんもないねんて言いはったというのは一つの事象としてあるんだけど、最後に木曜日に、いつかわからへんけどって言いやったから、そこは大事なことから信用して、次の日調べますって、そういう形で聞いてみよって、相手に聞いたならそれはしてないと、周りに確かめて、…中略…今回実際事実として出てこなかった、事実として見た子がいなかったというようなことをお伝えしているだけで、当該児童がしんどい思いをしているというのは受け止めているし、されていると言ってやることは事実なんで」

議論は最初から要求ベースで進んでおり、学校は、帽子隠し事件（帰宅時帽子がないのを母親が発見し、教員Bが対応、男子児童Hも認める）（5月14日）、体操服で叩かれた事件（母親が当該児童から聞き出し、連絡帳で教員Bに報告し、男子児童Hが認めた）（5月22日）、カニ・置いてけぼり事件（当該児童が帰宅して母親に置いてきぼりを訴え、教員Bが対応、男子児童Hは見失っただけと証言）（6月4日）、そして2学期のカーテンつねる事件（教員Dが目撃、男子児童Hは自分の言い分を証言、教員Dと教員Bが男子児童Hを指導）（10月4日）、“うんち”事件（男子児童Hが友だちとつねりあって遊んでいると当該児童が「やめてあげて」というと男子児童Hが“うんち”と暴言を吐いた、教員Bが指導）（10月11日）など、学校はきちんと対応しているし、それ以降母親が当該児童から聞き出した男子児童Hにされているいじめ行為は調べたけど事実だという証言が得られなかったという学校側の気持ちと、当該児童から聞き出したいじめ行為を学校にどんなに訴えても信じてくれない学校に対する保護者の不信感の対立が強まっていく。

本来ならば、5月14日の帽子隠し事件をきっかけに、自分の娘がいじめられたことに深く傷つき、さらにその傷が謝罪と男子児童Hを指導する強い姿勢により癒されると思っていたのに、期待とは裏腹に、5月21日面談における男子児童Hの保護者の言動に欲求不満と怒り・不信感でいっぱいになった当該児童の保護者の気持ち、すなわち“5月21日面談による当該児童の保護者の心の傷”に、共感ベースで寄り添うことが必要だったのに、それがまったくできていなかった。

教員Bが、子どもとのかかわりには定評があるが、当該年度に初めて担任を担当することから、保護者との連携に不慣れであることは、学年も管理職も理解していた。保護者対応が不慣れだということは、日頃から保護者とのかかわりを通して、雑談やちょっとした会話で

信頼関係を構築しておき、何かあった時にそれまで培った信頼関係に基づき、対応するという技術において未熟であり、保護者に共感ベースで接することにより、保護者を支えると共に信頼関係を構築していく作業のイメージを持っていなかったと思われる。

第8節 当該校校長の当該児童の訴えるいじめに対する説明の問題点

当該校校長の、当該児童の保護者への説明の要旨は以下の通りである。

「当該児童が男子児童Hにいじめられたと言っていることは事実である。しかるに男子児童Hや周囲の児童への聞き取りでいじめという“事実”は出てこなかった。だからといって当該児童がいじめられたと訴えしんどい思いをしているのも事実である。だからといっていじめという“事実”が出てこないのに男子児童Hに指導をすることはできない。」

この説明でわかるのは、当該児童がいじめられたと訴えているのは事実だが、実際に男子児童Hたちに聞いてもいじめという“事実”は出てこなかったという言い方の中に、当該児童がいじめられたと訴えていることは“事実”と認定しないが、男子児童Hたちがいじめていないという証言は信用するので、いじめという“事実”はなかった。“事実”が出てこない限りは、男子児童Hを指導することはできない、ということになるので、当該児童の言葉は信じないが、男子児童Hの言葉は信じて受け取られても仕方のない言い方に終始している。

当該児童がいじめられていると訴えており、仮に男子児童Hがいじめていないと訴えても、その両者の言い分は矛盾するので、さらなる詳細な調査が必要ということにならなければならないと思われる。だとすると、このように両者の言い分に食い違いがある場合は、被害者の保護者の意志の前に、学校側として、自らが主体となり、いじめアンケート調査等を積極的に行う姿勢を見せる必要があったのではないか。

しかるにそのような積極的な姿勢は最初からなく、当該児童の保護者に、学校なりにいじめの聞き取りを行ったが“事実”が出てこなかったことを、当該児童側に受け入れてもらえたらという消極的な姿勢があった。言葉としては、“当該児童がしんどい思いをしている”“家で当該児童が泣き叫んでいる”ってことを受け止めなければならないという発言が見られるが、いじめ調査が足りないから出てこないかもとか、いじめた側が憶えていない可能性などの発言はなく、いじめという“事実”は、5回の証言の得られたいじめ以外のものに関しては、得られなかったことを終始説明するにとどまっている。

学校側は、“カーテン事件”以降、当該児童の保護者から報告される数々のいじめられたという証言を“事実”ではないと判断しており、特に10月8日の教員Bの家庭訪問以来、当該児童は母親の前ではいじめの事実を訴えるが、教員Bにはいじめられていないと訴えたということから、当該児童の保護者の訴えるいじめは“事実”ではなく、お母さんにしつこく聞かれるからいじめられていると思わず発言してしまっているだけではないかという疑いを強めていたと思われる。

ここでは、“事実ベース”、すなわち5回のいじめは実際に証言を得ており、いじめという

“事実”は明らかに存在しているのだから、教員や学校側が知らないいじめという“事実”もあるのではないかという推測の下に、いじめを徹底的に調査する姿勢を保護者に示す必要があったと思われる。

そのうえで、“5月21日の当該児童の保護者の心の傷”と、それ以降の男子児童Hの保護者のさらなる言動への不信感、10月4日以降の“やっぱりいじめられている”というショック、及び当該児童から聞き出したいじめられたという訴えを学校がまともに取り合おうとしない姿勢からくる、学校への不信感などの気持ちに、学校が“共感ベース”で関わる必要があったのだと思われる。

10月29日面談の中では、最初は教員Bが母親の発言を信用しようとしなかったことに対する不信感、そして5回以外でも当該児童はいじめられているという訴えに決して耳を傾けようとしなかった学校の姿勢に対する不信感が徐々に募っていく経過を取る。

そして、母親が、まさに「5月の段階で、男子児童Hの母親を信じることができない。(男子児童Hに対して当該児童をいじめないような指導などを)何もする気がないということがわかった。」と、“5月21日の当該児童の保護者の心の傷”について直接発言しているが、当該校校長も当該校教頭もその発言に応えることはなく、流してしまう。ここは、学校側がもう一度“5月21日の当該児童の保護者の心の傷”を取り上げ、その心の傷と向き合い、共感ベースで関わるチャンスだった。ここで、教員Cや当該校教頭が、この母親の発言に少しでも共感的に対応していれば、この面談の結果も違う方向に進んでいった可能性があると思われる。この母親の心の傷こそが、発達的な問題を抱える我が子がいじめられたことに対して深く傷ついた母親の、自分の人生を賭けた＜魂の傷＞を表しているのである。もし、学校の重心が保護者に寄り添った場所にあったのなら、必ずこの5月21日の男子児童Hの保護者の言動に心の底から失望し、怒りに打ち震えた母親の気持ちに言葉を投げかけ、共感することができたと思われる。そのことで、母親の＜魂の傷＞が取り上げられ、理解され、癒される可能性もあったのである。

しかし、当該児童の母親こそが、ないはずのいじめを娘に“告白”させている張本人だと疑っていた学校に、そのような共感ベースの対応の発想はなかったのである。そのような対応ができる可能性のあったのは、ここまでも当該児童の母親に共感ベースで接してきた教員Cだが、自分の上司である当該校校長や当該校教頭の前で、自分の思うことを発言する風土や組織的風通しがよくなかった本校の状況では、教員Cもそのような発言を思い切ってする勇気を出せなかったと思われる。

そのあとも要求ベースの言い合いが、当該校校長と父親との間でしばらく続く。父親は、毎日のように男子児童Hにいじめられていることをなぜわからないと訴え、当該校校長は、もし毎日いじめられているのならこっちも知りたいと受ける。父親は、男子児童Hの抱える問題点を、他の保護者から聞いたと指摘し続ける。途中で、父親が、朝活で男子児童Hに、首を絞められる、前髪をひっぱられるなどのいろいろないじめを受けていると当該児童から聞いたと、具体的にいくつか言った時に、当該校校長が、声を荒げて、「事実であれば男

子児童Hに指導したい。今すごく大きなことを言われたので、ちゃんと調べないといけないと思っている」と言うので、保護者はかなり圧力を感じたのではないと思う。保護者が受けた圧力とは、言葉にするなら『簡単な気持ちでこんなこともあんなこともされたと言わないでほしい、こちらはそのたびに調査をして、調べ、いじめがあるなら指導をしなければならないのです。軽々しく言わないでほしい』というような圧力だと思われる。

また、教員Bに関しても、「教員Bをかばっているわけじゃないけど」と言いながら、教員Bはちゃんと聞き取り調査をしていると、父親がちゃんと調べてないんじゃないかという訴えに対して、教員Bを弁護する発言をしている。そういえばそういうほど、教員Bも学校もちゃんと調べているのに見つからないのだから、いじめという“事実”はないのだという主張に聞こえてしまうので、当該児童の保護者はますます、学校がいじめを本気で調べる気がないのだと受け取り、感情を高ぶらせてしまっている。

例えば、当該校校長の「調べる」という発言に対して、「本当に調べてくれるのか？いじめとして認定してもらえるのか？明日から当該児童を通わせて、無傷で返してもらえるのか？半年間訴えてきたのに、真剣にとりあってもらっているとは思えない。いじめとして扱ってくれない」と訴えている。保護者が男子児童Hの暴力的な部分を訴えても、教員Bは、「ふらふらするとか立つことはあるが、意見が通らなかったからといって手を出すことはない」と男子児童Hをかばう発言をしている。保護者からすると、教員Bは、5月には男子児童Hが落ち着きなく、手を出したりする児童だと認めていたのに、この頃はそのことを認めなくなっていることにイライラしていた。その教員Bの発言に対しては、逆に当該校校長が、「5月には手を出しているので、絶対に手を出さないとはいえない」と弁解している。

この辺りで、一度母親が、教員Bの変質した言動に吐き気をもよおしてしまい、休憩を取り、しばらく教員Cに対応してもらおう。

いじめを受け入れてくれようとしないう当該校校長に、父親がイライラしながら、「(男子児童Hは)傘で殴るような子ですよ！」と訴えると、当該校校長は、「傘で叩くような子どもは他にもいくらでもいます！甘えたりしながら。傘でバンバンとやっているような子もいます。」と、「傘で殴る」ようなひどいことをする子と訴える父親に、傘で叩くなんて小学校ではよくあることとその行為を過小評価するような発言をして父親を怒らせてしまう。父親は、当該校校長の発言にあきれ返り、「(当該校校長は)朝活の時間に男子児童Hが当該児童を暴力的にいじめる行為を、小学生が上級生に甘えて傘でバンバンやってるのと一緒って思うんですか？」と声を荒げる場面もあった。このように次第に当該校校長と父親は、感情的になって、「喧嘩のように”言い争うようになっていき、当該校教頭はそのような事態に対して、状況を好転させるように介入できないままでいた。

このあたりから、調査をするかどうかという議論になっていくのだが、“喧嘩のような”言い争いのままに意見を言い合うので、まともな話し合いにならない。

例えば、父親が、「本気で調査をするなら、男子児童Pや男子児童Hに知らせないでアンケートはできますか？男子児童Hは、自分があれこれしたと言われたら、(当該児童に)何

かしにいきますよ」というと、当該校校長は「男子児童Hだけを抜いて調査をすることはできません」と即決で否定する。ここは、アンケート調査をするのはいいけど、男子児童Hの前でアンケート調査をしたら、かえって娘がさらにいじめられる不安について語っているので、まず共感ベースの対応が必要な状況だが、要求ベースで返そうとするので、そのようなやり方でアンケートはできないという拒否的な回答になってしまっている。イエス・ノーで聞くのか、文章を書かせるのかななどの話に進むが、いずれも同様に父親と当該校校長の言い争いに展開し、父親の不安から生じる意見を、否定するとか拒否する発言が続く。そのような言い争いが続き、学校がしようとしているアンケート調査に対して、保護者が、「今までのようなアンケートでは（いじめの内容は）出てこないと思う」と言い、当該校校長が、「じゃあこのアンケートをやっても無駄やと？」と発言し、父親が「そうですね、無駄なんじゃないかと思っている」という発言を受けて、当該校校長はこの面談の中で一番感情的になり、当該校教頭に、「もういいわ、アンケート。無駄やっておっしゃってるし」と言ったあとで、父親と母親に、まるでマウントを取るかのように、自分の主張を長々と熱弁することになる。そのあとで、今まで比較的黙っていて、先ほどまで話し合いの展開にショックを受けて体調を崩していた母親が、自分の想いを強く熱弁する。

結局アンケートは実施され、何人かの児童が、アンケートにいじめを目撃した事実を記入し、その後行われた聞き取りで、朝活の時間に男子児童Hが当該児童に暴力を振るったり、暴言を吐いたりした事実を証言したことにより、教員Bや学校が知らないところで、当該児童が男子児童Hにいじめられていた“事実”が明らかになった。

しかし、この面談で、当該児童の保護者と、教員Bと当該校校長との関係の破綻は明らかになった。これ以降、保護者は、当該校校長への不信感を強めていくことになる。

第9節 アンケート結果でいじめの事実があきらかになってからの学校の対応の問題点

学校は、10月30日に全校を対象に、いじめアンケート調査を行い、いじめの事実が明らかになった。その意味で、事実ベースでいじめの事実と認定される行為が十分認められたことになった。この時点が、今まで当該児童や当該児童の母親、父親を疑い、男子児童Hの当該児童へのいじめがないのに、保護者が、当該児童からいじめの“事実”を無理に引き出して、学校にいじめを訴えてきているという先入観を修正し、今まで保護者を疑ってしまっていた態度を詫びて謝罪し、今まで学校の態度が保護者をどれだけ傷つけ苦しめてきたのかということについて、共感ベースで話し合い、関係を修復するチャンスであった。

また、男子児童Hの保護者も、当該児童の保護者に、今度こそ言い訳することなく心から謝罪し、“5月21日の当該児童の保護者の心の傷”と向き合い、関係を修復する最後のチャンスでもあった。実際に、当該児童の保護者は、男子児童Hの保護者に謝罪の要求はしないが、相手が謝罪するのであれば受ける旨述べていた。

しかるに、ここでも当該校校長は、当該児童の保護者にどう対応するかに終始し、出来るだけ早く男子児童Hの保護者と当該児童の保護者の面談を設定し、男子児童Hの保護者に、

大阪市教育委員会が定めている「学校あんしんルール」に基づき、男子児童Hを別室指導とするほかないと伝え、説得し、男子児童Hを別室指導にするということを約束して、当該児童の保護者の理解を得ようとした。

当該校教頭は、10月31日の男子児童Hの保護者との電話の際に、「何があっても誠実に悪かったことを認めて謝罪した方がよい」と助言している。一方、当該校校長は、男子児童Hの保護者と当該児童の保護者との面談当日の11月1日に、男子児童Hの保護者に男子児童Hの別室指導を認めさせている。この説得に際して、男子児童Hの保護者が、男子児童Hの別室指導を本当に納得したのか、不明である。

本来なら、事実ベースで、当該児童の保護者の留飲を下げる結果がでたこの時こそ、共感ベースで、男子児童Hの保護者とも丁寧に面談を行い、アンケート結果のショッキングな事実に触れたことによる動揺に耳を傾け、5月以来、息子は悪くないと思い始めていたことを心より反省し、一切の言い訳をせずに謝罪するにはどうしたらいいのかの相談に乗る必要があった。この時がそのチャンスだと思われるからである。“5月21日の当該児童の保護者の心の傷”こそが保護者間のトラブルの根源であり、ここが男子児童Hの保護者の一切言い訳なしの謝罪で塗り替えられることこそが、状況の緊張を緩和することができるからである。

しかし、ここで、要求ベースで、“当該児童の安全を守るために”男子児童Hを別室指導にするという提案をしたことで、謝罪による共感ベースの話し合いではなく、別室指導がいつまでなのか、別室指導をしている間に、男子児童Hの保護者が、男子児童Hをいじめない子どもにするために何ができるかという要求ベースの話し合いが展開することになった。

当該児童の保護者が男子児童Hの保護者に求めてきたのは、一切言い訳のない心からの謝罪と、男子児童Hをいじめない子どもにする強い姿勢と責任感である。謝罪がそれなりに行われたあとで、当該児童の保護者は、療育かカウンセリングを男子児童Hに受けさせることを要求した。

男子児童Hの保護者は、小1の時にクラスで問題行動が見られた時に、教員Gの勧めでSCに相談した時に、確かに問題行動は見られるが、今すぐ診断を受けるとか療育を受ける必要はないと言われたことに安堵し、自分の子どもには当面療育は必要ないと考えていた。その意味で、療育には消極的であった。そこでスクールカウンセリングの予約を男子児童Hに取り、自分もスクールカウンセリングを受けることにした。

共感ベースのコミュニケーションがないままに学校との関係が続く中で、何か満たされない思いを要求で満たそうとするように、クラスや学校に当該児童が男子児童Hにいじめられていた事実を公表してほしいという要求を出し始めた。また、学校が作成した男子児童Hからの聞き取り内容を書面にしたものに対して、さらなるいじめの事実をまとめたものを提出した。要求ベースで一度動き出すと、要求が止まらなくなるものである。当該児童の保護者が、男子児童Hの保護者が、療育やカウンセリングを受けるなど、男子児童Hのためにアクションを取っているかどうかを確認したいという要求を出すようになり、男子児童

Hの保護者に手紙を渡してもらうように学校に依頼した。その手紙の内容に、当該児童の保護者は、「反省が伝わらない」と感じ、警察に通報することを考えていると学校に伝えた。

学校側は、男子児童Hが療育やカウンセリングを受けることに関して、学校が口出しできる部分ではなく、保護者に任せるしかないという姿勢を貫いている。しかし、当該児童の保護者は、クラスが当該児童にとって安心・安全な場所である証拠が欲しかったのであり、仮に男子児童Hの保護者が、療育について抵抗があるようなら、例えば遊戯療法のように、怒りや攻撃性を遊びの中で発散させ、現実場面で人に攻撃的にならないような変化が想定される対応を男子児童Hに提案してもよかったのではないかと思う。男子児童Hは、一度だけSCの面談を受けたが、これも一度きりであった。遊戯療法を用いれば、男子児童Hも毎週通う可能性もあっただろうし、男子児童Hの保護者も男子児童Hに対して、いじめない子どもにするためのアクションをちゃんと起こしたと当該児童の保護者に主張できる内容を提供できたのではないかと思われる。

当該児童の保護者も、男子児童Hの保護者がなんらかのアクションを起こし始めたということで、ある程度の信頼を持ち始めるかもしれないし、別室指導の解除の判断に近づく可能性もあつたように思う。そもそも、当該児童の保護者は、男子児童Hの保護者を許すきっかけが欲しかったのであり、男子児童Hが、療育ではなくとも、カウンセリングでも遊戯療法でも受け始めることになり、男子児童Hが毎週それらの支援を受けていると報告を受けることで、男子児童H側を許し、謝罪を受け入れる可能性もあつたのである。当該児童の保護者と男子児童Hの保護者の和解に向けて、教員や学校が、〈チーム学校〉として両者に働きかけ、男子児童Hの保護者も当該児童の保護者も納得ができる和解条項へと導くことも可能だったのではないかと思われる。それを阻害した要因は、当該校校長の、“保護者同士のトラブル解決は保護者に任せるべき”というポリシーの存在、及び教師同士が自由に意見を交わし、適切な結果を導き出す学校の組織の在り方が不十分だったこと、スクールカウンセラーが、児童の問題行動を緩和する遊戯療法やカウンセリングを提供できる存在だという認識が学校側に不足していたこと、などが考えられる。男子児童Hの保護者も、我が子の発達的な問題を受け入れることが前提となる療育に対しては抵抗を感じていたが、我が子のいじめ傾向を緩和するための遊戯療法やカウンセリングなら受け入れたのではないかと思う。

いじめアンケート結果で、教師の知らないいじめの事実が傍観者の児童から得られた時点こそ、共感ベースで、“5月21日の心の傷”を心底から理解し、心から今までの無理解を謝罪し、当該児童の保護者の名誉回復が図られ、保護者と学校との間の信頼関係の再構築につながる絶好の、しかも“ラスト”チャンスであった。にも拘わらず、別室指導などの要求ベースに固執し、むしろ一番当該児童の保護者が大事にしていた、男子児童H側の男子児童Hをいじめない子どもに育てる具体的な策（療育、支援、遊戯療法、カウンセリング）を男子児童Hの保護者に提案し、両者の和解への道を探ることに考えが行かなかつたことは、大変残念と言わざるを得ない。

本事案は、せっかくのチャンスの場面でも、要求ベースで関わったことで、事実ベースが復活し、共感ベースは影を潜め、学校側も要求への対応に振り回されることになる。

11月1日面談で、LINEの使用継続も続いたので、LINEが男子児童Hの保護者と当該児童の保護者の亀裂を深めることになっていく。

ついに11月15日に、当該保護者は警察に通報し、暴力の被害を訴えることになる。11月21日には、整形外科の診断書を学校に提出した。その流れを受けて、男子児童Hの保護者は、転校する決意を固めていく。

そして、11月26日の両者の面談では、話し合いは激しい口論になり、両者は決裂し、男子児童Hは転校することが決定することになる。

もちろん人間がすることなので、そう簡単に進まないかもしれない。しかし、共感ベースの交流が大事だという共通理解が学校と男子児童Hの保護者にあれば、少しずつ当該児童の保護者の心の傷を少なくすることも可能になるだろうし、関係改善の可能性も見えてくると思われる。

いずれにせよ、転校を避けることはとても大事だと思われる。男子児童Hが転校してしまうことによって、“当該児童が許さなかったから男子児童Hは転校せざるをえなかった”という風評被害が起こりうるのであり、当該児童の保護者の孤立を防ぐこともできたと思われる。

共感ベースのコミュニケーションを目指すに至らなかった学校側は、さらなる事実ベースの要求や、要求ベースの訴えに、疲弊していき、当該児童の保護者を“クレーマー”だと見なす認識を深めていき、男子児童Hの最後の登校日である終業式の日、当該校校長や当該校教頭も許可の上、クラスで送別式を行ってしまい、それを知った当該児童の保護者は傷つき、やはり学校は男子児童Hの味方だったんだという思いを強めていく。

多くの教員や教育委員会の指導主事は、このいじめ加害者の転校に際し、いじめ被害者の保護者の了解なしに、送別会を行うことに対して、懐疑的な意見を持っており、送別会を行わないか、せめて下校時間後の有志のみのお別れの場面の設定でよかったのではないかと述べていた。

第Ⅲ部 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すること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つら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こることも考えられる。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しか、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、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。

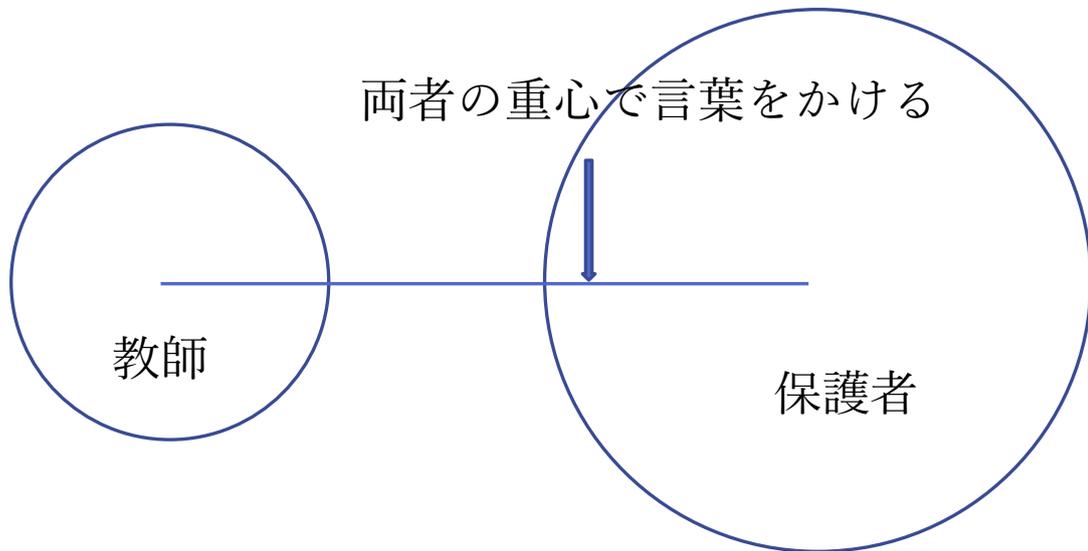
〈要求ベース〉だと、要求に従うことによる安心は一瞬であり、保護者は次々と要求を出さざるを得なくなる。また、要求によっては、教師や学校が呑めない要求もあるので、要求を呑めないと保護者をはっきりさせるとか、場合によっては信頼破壊的に働くこともある。“保護者の要望に応える”ということはもちろん必要な場合もあり、重要な要求もあるが、要求に応えることに終始せず、共感ベースで、保護者に「教師や学校に理解してもらえた」という経験を与え、信頼関係を形成していく努力をすることを基底にするとよいと思う。

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、発達の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の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の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ぬという責任感と、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

る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“ま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一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
の機会に、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
きをするようになるのかを、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を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ふべきである。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す等、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こっている。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。

【巻末写真】 児童面談の際に使用したぬいぐるみなど

