

第3章 いじめの認定

第1 はじめに

いじめの定義は、前述のとおり、「児童等に対して、当該児童等が在籍する学校に在籍している等当該児童等と一定の人的関係にある他の児童等が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものを含む。）であって、当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているもの」である。

本事案では、主としてS4という生徒やその他水泳部員と、当該生徒との関係の中で、当該生徒に対するいじめが進行していったと考えられる。

当部会は、以下の事実を「いじめ」と認定する。

第2 中1のときのいじめ

(1) 概況

当該生徒は、誰とでもまんべんなく仲良くでき明るい印象を持たれる生徒であったが、自己主張は強くない方であったと考えられる。

他方で、S4という生徒は、自己主張が強く、その話し方の勢いで周囲を笑わせることができた。水泳部では、主として上級生と絡み、上級生に対してタメ口で話ができて、同級生に対しては命令口調で話をした。そのような関係性が、同級生集団の中で、S4は、“力がある者”“影響力のある者”として誤解させたとと思われる（当部会の生徒らに対するヒアリングにおいて、水泳部の同級生集団においては、S4に嫌われたくない、あるいは、S4からいじられる対象になりたくないという心理が働いていたことが確認できた）。S4も、意図していたか意図していなかったかは分からないが、上級生と“タメ口”で話すことができるという関係性を利用して、水泳部内での自己の立ち位置を確保していたと言える。

(2) S4が部活動中に「なんで止まってんねん」と強い口調で言ったこと（第2章第2・2(2)エ）

中1の冬ころ、S4は、水泳部の部活動で、上級生の女子生徒と話をしている当該生徒に対して、「なんで止まってんねん」と強い口調で言った。この言動は、当該生徒に不快な思いをさせたと考えるのが合理的であるとともに、S4においては他の穏当な言い方ができたと考えられることから、「いじめ」に該当する。当該生徒がS4との関係でおとなしい性格である一方で、S4の騒がしい性格に加えて、中1の冬ころの水泳部内でのS4の立ち位置を考えると、当該生徒は心身の苦痛を感じたと考えるのが合理的である。実際に、当該生徒は、このころ、上級生に対して、S4のことが苦手であると述べていたことを踏まえても、「いじめ」に該当するというべきである。

第3 中2のときのいじめ

1 概況

当該生徒とS4とは、中2では同じクラスであった。クラスにおいては、特段、親しい者同士として一緒に過ごしていた様子はなく（もちろん、一緒に過ごす場面はあったと思われる）、それぞれ別のクラスメイトと過ごすことが多かった。

S4は、中2でも騒がしい生徒であり、クラスメイトをいじって、周囲から笑いをとろうとした。クラスのグループLINEでのS4の言動を見ると、S4は、クラスを仕切ろうとしていたと考えるのが合理的である。ちなみに、S4は、学級代表を務めたことはない。担任のT5も、S4のこのような行動を利用しているところがあった。S4は、自分の行為が担任のT5から支持されていると思っており、クラスメイトに対して命令口調で話をした。

このようなS4によるいじり行為は、いじられた生徒の人格や尊厳を犠牲にして（あるいは、軽んじて）周囲から笑いをとるものであったといえることができる。このため、当部会は、S4の行為が「いじり」²にあたると考えられる場合には、原則として「いじめ」であると認定した。

他方で、水泳部では、S4は、一つ上の学年がいる間は、一つ上の学年の水泳部員と絡み、それら部員が引退して以降は、一つ下の学年の水泳部員と絡んだ。S4は、上下関係によって人間関係を作る傾向があり、他人と対等な関係で接することが苦手であったと思われる。

S4は、水泳部では、日常的に、当該生徒やS1をいじっており、そのいじりは、1つ上の学年が引退してからは、強く厳しいものになった。

2 主にクラスでのいじめ

(1) S4が当該生徒の見た目をからかったこと（第2章第2・3(2)ウ）

S4は、下校時の帰り道で、当該生徒の肩を抱きながら、当該生徒の見た目をからかった。S4は、その時に周囲にいた他の生徒を笑わせようとして、このような行動をしたのであるが、当該生徒からすれば、周囲に他の生徒がいるなかで見た目をからかわれたことになる。一般的に考えて、見た目をからかわれて嫌な思いをしない者はいないし、当時の当該生徒とS4との関係性を踏まえると、この一般論を覆すに足る根拠を見出すことはできない。そうすると、「心身の苦痛を感じている」の要件も満たすと考えるべきである。よって、上記S4の行為は、当該生徒に対する「いじめ」に該当する。

(2) S4が授業中に当該生徒に対し「お前行けよ」と突然言ったこと（第2章第2・3(2)エ）

1学期中のことであるが、授業中に、教員が「分かる人？」と聞いたときに、S4は、当該生徒に対して、「お前行けよ」と言った。当該生徒は「え？」と戸惑いつつ答えた。

ここでのS4の当該生徒に対する「お前行けよ」と言う行為は、当時のS4と当該生徒との関係性を考えると、当該生徒を戸惑わせ、その心身に負担を及ぼす行為であったと考えられる。そうすると「心身の苦痛を感じている」の要件を充たすと考えられる。

よって、S4の上記行為は「いじめ」に該当する。

(3) S4がクラスのグループLINEで「わんだほーいじゃなくて」と指摘してからかったこと（第2章第2・3(2)カ）

S4は、9月8日、2年4組のグループLINEで、T5あての誕生日メッセージに関し、当該生徒に対して、「当該生徒やったら わんだほーいじゃなくて おめでとう！」と指摘してからかっている。ここでは、S4は、あえて「わんだほーいじゃなくて」と書いている。これは、S

² 「いじり」の辞書的な意味は、「他人をもてあそんだり、困らせたりすること」とされている（デジタル大辞泉より）。

4 が、当該生徒について、このような指摘をしたら、ほかのクラスメイトから笑いをとることができると思ったものであると言える。S4 のいじり行為の一環であると言えることができ、「いじめ」に該当する。

この点、確かに、当該生徒は、S4 とのグループ LINE でのやりとりのなかで、「わんだほい書きたかった」と反応しているが、S4 の“ノリ”に合わせているだけであると考えられる。

(4) S4 から当該生徒に対するいじり行為（第2章第2・3(2)ク）

S4 は、1 学期から当該生徒をいじっていた。このいじりは、2 学期からきつくなっていた。当該生徒は、S4 からいじられたときに「やめて」と言って不快感を顕わにしたことがあった。実際に、当該生徒は、2 学期はじめころ、クラスメイトの S23 に対し、「S4、また、自分に当たりひどいねんけど」などと述べていた。

S4 が具体的にどのような言葉で当該生徒をいじっていたかは特定できない。しかしながら、当部会による生徒らからのヒアリング結果や当該校から提供された聴き取り記録からすると、S4 が、当該生徒に対して、2 学期はじめには、なんらかのいじり行為を行い、そのいじり行為がきつくなっていたと考えることに合理性がある。

よって、S4 の当該生徒に対するいじり行為を「いじめ」と認定する。

(5) S4 のクラスのグループ LINE での言動（第2章第2・3(2)ケ）

9 月 21 日（水）、S4 は、2 年 4 組のグループ LINE で「おい！馬ども！よく聞け！」と送信している。この言動で、何人かの生徒が、S4 に対して嫌悪感を覚えた。当該生徒が、この S4 の言動をどのように受け止めたかに関する直接の証拠資料は存在しない。しかし、この当時の当該生徒と S4 との関係性や、当該生徒が S4 からいじられて負担に感じていたことを踏まえると、当該生徒も、上記 S4 の言動に対して嫌悪感を覚えたと考えるのが合理的である。

よって、上記の S4 の言動も当該生徒に対する「いじめ」に該当する。

(6) S4 のいじり行為が継続し厳しくなっていたこと（第2章第2・3(2)チ）

11 月～12 月ころ、S4 は、クラスでも、当該生徒に対して、厳しいいじり行為をした。これは、周囲の生徒からみても、厳しくなったと分かるくらいであった。ヒアリングに応じてくれた生徒の中には、S4 による当該生徒に対するいじりは、週 2、3 回の頻度が増えたと述べる者もいた。

この頃に見られた S4 の当該生徒に対するいじり行為も、「いじめ」に該当する。

(7) S4 が当該生徒に対して「だるい」と述べたこと（第2章第2・3(2)ヒ）。

3 月ころ、S4 が、ダンスの授業で、当該生徒と同じグループになったところ、当該生徒に対して「だるい」と言った。これに対し、当該生徒は、別の生徒に対して「S4、嫌い。うざい」と述べていた。

S4 が当該生徒に対して「だるい」と述べた行為は、「いじめ」に該当する。

(8) S4 が当該生徒に対して命令口調で「あと、忘れずに持って来いよ」等と述べたこと（第2章第2・3(2)マ）。

3 月下旬、当該生徒は、S4 から頼まれて、担任の T5 向けのメッセージを書いた色紙のとりまとめをしていた。これについて、S4 は、当該生徒をねぎらうことなく、当該生徒に対して LINE

で「あと、忘れずに持ってこいよ」「色紙」と命令口調で述べた。当時、S4は、クラスメイトに対して、命令口調でクラスを仕切る言動をすることが多く、同級生から疎まれていたが、S4はこれを意に介していなかった。このようなS4のクラス内での立ち位置を考えると、当該生徒に、上記命令口調で述べる行為は、当該生徒の心身に負担を及ぼしたと考えるのが合理的であるため、S4による当該生徒に対する「いじめ」に該当する。

3 主に部活でのいじめ

- (1) S4が当該生徒に対して「だるがらみ」をしたり、当該生徒を呼び捨てにする等したこと（第2章第2・3(3)ア）

S4は、遅くとも中2の1学期には、当該生徒に対して、だるがらみをするようになり多い時で週2、3回だるがらみをする姿が目撃されていた。また、S4は、当該生徒に対して、「おい、○○!」（注：○○は、当該生徒の名前）と突然呼び捨てにし、急に、当該生徒を後ろから抱きかかえるような行動をとった。これに対し、当該生徒は、愛想笑いをしていた。

このようなS4の行動は、当時のS4と当該生徒との関係を踏まえると、当該生徒に対して心身の苦痛を感じさせたと言える。

よって、S4の当該生徒に対する「いじめ」に該当する。

- (2) 水泳部のS4を含む同級生から「女たらし」等と言われたこと（第2章第2・3(3)イ）

1学期に、当該生徒は、水泳部の同級生から「女たらし」と言われ、S4から、「女子とずっと一緒にいるやんけ」「女々しい」などと言われた。このように言われて、嫌な思いをしない生徒はいないと考えられる。これも、当該生徒に対する「いじめ」に該当する。

なお、当該生徒は、決して「女たらし」でも「女々しい」わけでもない。

- (3) S4からはやし立てられたこと（第2章第2・3(3)イ）

S4は、中2以降も、当該生徒をいじることが頻繁にあり、たとえば、具体的な時期は不明であるが、当該生徒が女子生徒と家族ぐるみで休みの日に遊びに行ったことを話したところ、S4はそれをはやし立てた。これも、S4から当該生徒に対する「いじめ」に該当する。

- (4) S4が当該生徒に対して「帰っていいぞ」と命じたり、揶揄したこと（第2章第2・3(3)オ）

7月上旬、S4は、当該生徒に対して当たりがきつく、たとえば、当該生徒に対して「帰っていいぞ」と命令口調で述べ、また別の機会には、当該生徒に対して、「またアニメ系のグッズを探していたんじゃないの?」とからかった。

これらS4の言動は、当該生徒に心身の苦痛を感じさせたと考えるのが合理的であるため、「いじめ」に該当する。

- (5) S4が部活動中に当該生徒の進路妨害をしたり、当該生徒に水をかけたこと（第2章第2・3(3)カ）

夏ころ、水泳部の部活動中に、S4は、わざと止まったりして、当該生徒が泳ぐ進路を妨害し、また、休憩中に、当該生徒に対して水をかけた。当該生徒は、これを嫌がって「やめろ」と言っていた。

このようなS4の行為は、当該生徒に心身の負担をかけることを意図した行為でもあり、明らかな「いじめ」に該当する。

- (6) S4が当該生徒に対して突っかかっていき、その頻度が増えたこと（第2章第2・3(3)キ）

S4は、当該生徒に対して、突っかかっていく頻度が増え、たとえば、水泳のタイムに関して「俺の方ができる」などと突っかかった。S4が当該生徒に突っかかっていく様子を目撃した水泳部顧問が「S4、いい加減、しつこいぞ」と指摘するくらいであったのだから、かなり目に余る突っかかり方であったと考えられる。S4のこのような当該生徒に対する行為は、明らかに「いじめ」に該当する。

- (7) S4の当該生徒に対するきついいじり行為（第2章第2・3(3)ク）

8月半ば～9月ころ（中3が引退あと）、S4は、悪ふざけが増え、より一層騒がしくなったが、当該生徒に対するいじりもより一層厳しくなった。1年後輩のS30が「S4さん、ちょっともうやめましょうよ」と言うくらいであったことを踏まえると、S4によるいじり行為は、周囲の生徒達から見ても目に余るものになっていたと考えられる。

S4の当該生徒に対するいじり行為は、当該生徒に心身の苦痛を感じさせていたと考えるのが合理的であるため、「いじめ」に該当する。このころのいじり行為は、顧問や他の水泳部員からみても、酷いと感じるほどになっていたと考えられる。

- (8) S4がその日の気分で当該生徒に話しかけたり無視したりしたこと（第2章第2・3(3)シ）

10月～11月ころ、S4は、その日の気分で、当該生徒に話しかけたり、当該生徒を無視したりした。これまで、S4は、当該生徒に対して、きついいじり行為をしてきたが、このころになると、突然無視をするという行動が見られるようになった。当該生徒からすると、S4がなぜ無視するのか理由も分からないし、無視は、相手の存在そのものを否定する行為であるから、当該生徒に心身の苦痛を感じさせる出来事であったと言える。

よって、S4の、上記のような行動は、「いじめ」に該当する。

- (9) S4が当該生徒に対して「おまえ、〇〇と付き合っているんちゃうん？」と述べたこと（第2章第2・3(3)セ）

2学期中のことであるが、S4は、周囲に他の水泳部員がいる状況であるにもかかわらず、当該生徒に対して「おまえ、〇〇と付き合ってるんちゃうん？」と指摘した。実際には、当該生徒は、その〇〇という生徒と付き合っていない。これは、S4が、当該生徒を女たらしであると陰口を言っていたことや、S4が当該生徒が女子生徒と親しげに話すことができることを羨ましがっていたことと関係する。S4は、当該生徒を、からかったのである。

一般に、付き合っていたとしてもこれを他人から指摘されると嫌な思いをする者がいるし、また、付き合っていないにもかかわらず上記のような指摘を人前でされるとなおさら嫌な思いをするのが通常である。

したがって、S4の上記指摘は、当該生徒に対する「いじめ」に該当する。

- (10) S8とS6が当該生徒のテストの点数を馬鹿にしたこと（第2章第2・3(3)タ）

S8とS6は、2学期の期末テスト（あるいは、中2の学年末のテスト）の結果に関して、当該生徒のテストの点数を見て、当該生徒に対して「ひくいじゃねえか」といじって馬鹿にした。S8とS6は、学年の中でもテストの成績がよい。当該生徒は、このように言われて、馬鹿にされたと感じて嫌な思いをしたと考えられる。

したがって、このS8とS6の行為は、「いじめ」に該当する。

(11) S8が当該生徒に対して暴力をしたこと（第2章第2・3(3)ツ）

2月か3月ころ、部活動中に、S8が、当該生徒の両肩をもって足をかけて倒した。S8がこのような行為をしたのは、当該生徒が、S8が女子生徒から過去に告白されたことを冷やかし、これを他の皆に言いふらすそぶりを見せたからである。もっとも、そうであるからと言って、S8の当該生徒に対する上記行為が、してはならない行為であることは言を俟たない。当該生徒は、転倒し頭を打つなどして負傷している。S8の当該生徒に対する上記行為は「いじめ」に該当する。

(12) S8とS6から「女好き」「女たらし」などとからかわれたこと（第2章第2・3(3)ト）

3学期に、S8とS6は、当該生徒に対し、「女好き」「女たらし」「今日も、女としゃべっていたやん、女好きが」と言ってからかった。当該生徒は、やめろよと言って不快感をあらわした。

当該生徒にとって、「女好き」「女たらし」などと言われることは不快であったと考えられる。よって、S8とS6からの上記からかいは、当該生徒に対する「いじめ」に該当する。

なお、前述のとおり、当該生徒が、実際に女好きであったとか女たらしであったということ根拠づける事実は見当たらない。

(13) S8とS6から「くそ〇〇」などと言われたこと（第2章第2・3(3)ト）

3学期、S8とS6は、部活動になかなか現れない当該生徒を、吹奏楽部の練習場所の前などで見つけ、「くそ〇〇、何してるねん！」と強い言い方をし、これ以外の場面でも、当該生徒に対して「くそ〇〇」「くそ〇〇、何してんねん！」「くそ〇〇、着替えるのが遅いぞ！」などと言った。

証拠上、当該生徒が「〇〇〇〇」（注：「〇〇〇〇」は当該生徒の名前を訓読みにした表現である）と呼ばれることは受け入れていたと言えるが、「くそ〇〇」と呼ばれることまで受け入れていたとは認められない。また、「くそ」という表現そのものが侮辱的であり、かつ、当該生徒を見下す表現である。

よって、S8とS6が、上記のと通りの言い方をしたのは、当該生徒に対する「いじめ」に該当する。

第4 中3のときのいじめ

1 概況

クラスにおいて、当該生徒がいじめにあっていたことを指し示す事実関係はほとんど見当たらなかった。

他方で、部活動においては、S4による当該生徒に対する厳しいいじりは続き、日常化していた。S4は、中3になって以降も、周囲の生徒をいじっており、その中に、当該生徒もいた。S4は、その時の機嫌で、当該生徒に接していた。当該生徒から見ると、S4の機嫌次第で、S4の自分に対する扱いが異なっているため、S4との関係はそれ自体で不安定であり、精神的負担になっていた。

周囲の生徒も、S4の機嫌をうかがっており、当該生徒が、S4から厳しくいじられていても、見て見ぬふりをするか、そのいじりに便乗して、一緒に面白がることもあった。S4が当該生徒を無視したときには、周囲の生徒は、一緒に無視をすることもあった。S4による厳しいいじり

は中2のときにも見られており、周囲の生徒は、一緒に笑ったり、あるいは、見て見ぬふりをしていたと考えられるため、中2のときから、いわゆるいじめの四層構造に該当する関係性は見られた。中3では、この四層構造に該当する関係性（当該生徒がS4から厳しくいじめられ、無視される関係性があり、これが見て見ぬ振りされる状態）が、水泳部において、固定化されており、そうであるがゆえに、S4による当該生徒に対するいじめは酷くなっていったと考えられる（いじめの四層構造におけるいじめの促進作用が働いていた）。

当該生徒は、中3の4月当初、S56に対して、「S4が僕のことをはぶったりする。陰でいろいろ言っている」「S4が怖い」と述べ、S39やS18に対しても「S4に無視されるから周りにも無視される」などと当時の心境を述べている。また、5月から6月にも、S57に対し「S4に嫌われているかもしれない。S4とはかかわりが薄く、一部の人は話しているが自分とは話さない。S4と遊びに行ったこともほぼない」と述べ、S58に対しても「S4から、直接きらいと言われた。けっこう裏でも悪口、言われてる」「S4が嫌」と述べていた。当該生徒は、S28に対しても、「S4が嫌だ」と言っていた。

夏休み入る前ころにも、当該生徒は、S53及びS55に対して、「S4、うざい。嫌だ」「いじられるのが嫌だ」と述べていた。実際に、このころ、当該生徒は、水泳部で、S4のことを避けており、口をきかないようにしていた。当該生徒は、夏休み（7月終わりごろ）中にも、S7に対し、「どうやったらS4に無視されなくなるのかな」と相談していた。

このように、当時の当該生徒の心境を聴いていた生徒が複数いる。当該生徒が、主として、S4との関係に著しい苦痛を感じていたことが分かる。

なお、水泳部顧問は、S4の周囲に対する尊大な態度やきつい言動を認識していた。水泳部顧問は、S4に対して、「調子に乗るな」「おまえ、しつこい」などと毎週のように注意をしていた。S4は、これに対して、「なんでおれだけ言われるんや」などと言うことが多く、反省する態度を見せていなかった。S4は、水泳部顧問を軽視していた。S4に対して水泳部顧問からの押さえが効かなかったことが、S4による当該生徒に対するいじめに歯止めが効かなかった要因にもなっている。

2 主にクラスでのいじめ

(1) 当該生徒が「女好き」と指摘されたこと（第2章第2・4(2)カ）

1学期、当該生徒が、女子生徒と話しているときに、通りがかった男子生徒（名前は不明）から、「女好き」と指摘された。これに対し、当該生徒は、「違うし！」と否定をしていたことからすると、当該生徒は、このような指摘に対し嫌な思いをしたと言える。

よって、「女好き」と指摘されたことは、当該生徒に対する「いじめ」に該当する。なお、この「いじめ」に関しては、具体的に誰がしたものか特定はできなかった。

なお、何度も述べるが、当該生徒が「女好き」であることを根拠づける事実は見当たらない。

(2) S36が「当該生徒なんか誰も誘わない」と陰口をしていたことを聞かされたこと（第2章第2・4(2)サ）

夏前ころ、吹奏楽部の部員同士での雑談の中で、「当該生徒が『周りの男子生徒から遊びに誘われない』と言っていた」という話題が出たときに、S36が「当該生徒なんか誰も誘わんやろ」

と軽いノリで話した。後日、当該生徒は、S39 から、S36 が上記陰口を言っていたことを聞かされた。これにより、当該生徒は、傷つき、S58 に対して、S36 とは席を離して欲しいなどと述べた。

当該生徒は、S36 の上記陰口を聞かされたことで、心身の苦痛を覚えたと言える。いじめの定義に照らして考えると、S36 の上記陰口に加え、S39 がその陰口を当該生徒に伝えた行為が「いじめ」に該当する。

3 主に部活でのいじめ

- (1) S4 が、当該生徒に対して「くそ〇〇」などと言う一方で、当該生徒とあからさまに距離を置き近寄らないという行動をとったこと（第2章第2・4(3)イ）

S4 は、4 月ころ、水泳部の部活動で通例として行われる鬼ごっこをしているときに、周囲に生徒がいる状況であるにもかかわらず、当該生徒に対して、「くそ〇〇」と指摘した。また、5 月、当該生徒とあからさまに距離を置き、近寄らないという行動をとった。これらは、当該生徒を侮辱し、あるいは、当該生徒の尊厳を害する行為であるといえることができる。当該生徒と S4 との当時の関係性や、上述の当時の当該生徒の S4 に対する心境を踏まえると、S4 のこれら行動により、当該生徒が心身の苦痛を覚えたことは明らかである。

よって、S4 の上記行動は「いじめ」に該当する。

なお、S4 は、4 月ころ、陰口ではあるが、当該生徒のことを差して「あいつ、さぼっているわ」「チキン」などと言っていた。これは、当該生徒を周囲の生徒から孤立化させる意図をもった発言であると考えられる。

- (2) S8 が当該生徒に対してタックルしたこと（第2章第2・4(3)オ）

5 月～6 月の出来事であるが、放課後部活前の時間に、S8 は、S34 ら女子生徒と話をしている当該生徒の姿を見て、当該生徒をめがけてタックルした。これにより、当該生徒は、壁にぶつかり痣ができた。

S8 によるタックルは、当該生徒に対して心身の苦痛を覚えさせたことは明らかであるから、「いじめ」に該当する。

- (3) S4 が、当該生徒の Instagram のフォローを外したこと（第2章第2・4(3)カ）

S4 は、5 月ころ、当該生徒の Instagram のフォローを外した。フォローを外す行為に関しては、フォローを外す自由があると考えられることができるため、これをただちに「いじめ」に該当するということとはできない。しかしながら、この当時の、S4 と当該生徒との関係性、S4 が、当該生徒に対するいじりや無視をあからさまに続けていたこと、上述の当該生徒の S4 に対する心境などを踏まえると、S4 が、このときに、当該生徒の Instagram のフォローを外したことは、当該生徒に対する害意があり、当該生徒に嫌な思いをさせようという意図のもとで行われたと考えるのが相当である。

よって、S4 が当該生徒の Instagram のフォローを外した行為は、「いじめ」に該当する。

- (4) S4 がプール清掃中に当該生徒に対して命令口調で怒鳴ったこと（第2章第2・4(3)キ）

5 月はじめころ、水泳部員らでプール清掃をしていた。このとき、S4 は、自身が美化委員であったことから調子に乗り、周囲の生徒に対して命令口調で指図を出し、「どけろや!」「おま

え、さぼるなや！」と怒鳴り、水をかけるなどした。S4は、当該生徒に向かって指を差し、「おまえ！」と怒鳴った。さらに、S4は、わざわざプールの中から、プールサイドまであがり、プールサイドにいる当該生徒に向かって水をかけた。これら一連の行為の中で、当該生徒に対して直接向けられたものではない行為も含まれている。しかし、当該生徒は、S4の傍若無人な態度を目の当たりにしており、S4の一連の行為により、心身の苦痛を感じたことは明らかである。

よって、上記S4の行動は、当該生徒に対する「いじめ」に該当する。

- (5) S4によるいじり行為が行われ、これにS6も同調したこと（頻回。第2章第2・4(3)サ及び二）

1学期、S4が、いつものとおり、当該生徒をいじり始めたときに、S6が、これに便乗したことがあった。具体的には、S4が、当該生徒に対して「あの子、好きだろう？」と言っていじったら、S6も、当該生徒に対し「実際、どうなん？」などと聞いていた。なお、S4による当該生徒に対するいじりに対して、S6がこれに便乗するのは、1回だけではなかった。なお、S8も、S4が当該生徒をいじり、S6がこれに同調する場面に、居合わせたことが何回かあったが、S8は、彼らの行為を黙って見過ごした。

S4の上記いじり行為は、ここまでの事実経過から明らかなように、「いじめ」に該当する。他方で、S6の便乗行為も、当該生徒に不快な思いをさせたであろうと考えられるため、「いじめ」に該当する。

なお、このいじめでは、証拠上明白な形で、当該生徒をいじめられる側、S4をいじめる側、S6を観衆、S8他その他の周囲の生徒を傍観者とする、いじめの四層構造が見られる。証拠上明白な形でこの構造が確認できるということは、当該生徒に対するいじめは、深刻化していたと言えるし、また、当該生徒は、水泳部内で孤立し、誰も助けてくれない状態に至っていたという意味で、無力化もしていたと言える。

- (6) S4によるいじりに対して、S8及びS6と一緒に笑ったこと（頻回。第2章第2・4(3)シ）

S4は、更衣室での着替えのときやプールサイドなどで、当該生徒をいじって（たとえば、「〇〇のことが好きなんちゃうん？」）、周囲から笑いを得ようとしていた。S8及びS6は、S4の当該生徒に対するいじりを見て、一緒に笑った。

S4からのいじり行為は、当該生徒に対する「いじめ」に該当するし、それに便乗して一緒に笑うS8及びS6の行為も、当該生徒に対する「いじめ」に該当する。ここでも、いじめの四層構造が明白に確認できる。

- (7) S4が当該生徒に対して部活の練習中に水をかけたこと（複数回。第2章第2・4(3)ス及びヌ）

S4は、部活の練習中に、当該生徒に対して、水をかけた。これは1回だけではなかった。当時、当該生徒は、水泳大会で成績を残すために練習に励んでおり、S4から練習中にふざけて水をかけられることは、この当時のS4と当該生徒との関係性を考えると、精神的苦痛を覚えたという評価することが相当である。

よって、S4が部活動の練習中に水をかける行為は、「いじめ」に該当する。

- (8) 当該生徒に対しあからさまな無視が行われたこと（継続的。第2章第2・4(3)セ）

S4がその場にいないければ水泳部員同士は和気あいあいとしていたが、4月～6月ころには、

S4 がその場に現れると、水泳部員らは、当該生徒と会話をしないようになっていた。当該生徒に対する無視は、S4 1人からのものではなくなっており（次のケ参照）、集団性を帯びていた。前述の当該生徒が他の生徒に語っていた当時の S4 との関係に関する心境を踏まえると、当該生徒が、水泳部内で無視をされることに強く心身の苦痛を覚えていたことは明らかである。

よって、水泳部員らが当該生徒に対してあからさまに無視をした行為は、「いじめ」に該当する。

- (9) S4 による悪口や無視が酷くなり継続したこと（継続的。第2章第2・4(3)セ）

5月のゴールデンウィークを過ぎたころから、S4の当該生徒に対する悪口が酷くなり、S4は、当該生徒に対して嫌いである旨述べ、あからさまに当該生徒を仲間外れにしたり、無視したりした。S4は、当該生徒に対して、「来るなよ」と言って遠ざけることもあった。当該生徒は、S4に対して、「何で自分（当該生徒）のことが嫌いなん？」と聞いたことがあったが、S4は、答えずに無視した。

これら一連のS4の行為（悪口、仲間外れ、無視、遠ざけるなど）は、いずれも、当該生徒に対する「いじめ」に該当する。

- (10) S4 が当該生徒に対して「うざい」と言ったこと（複数回。第2章第2・4(3)ソ）

S4は、4月～6月ころの間の出来事であるが、部活からの帰り道に、当該生徒に対して面と向かって「うざい」と述べた。当該生徒が心身の苦痛を感じた考えられることから、このS4の言動も「いじめ」に該当する。

- (11) S4 が当該生徒をいじり、「女好き」と指摘したこと（複数回。第2章第2・4(3)タ）

S4は、6月～7月ころ、他の部員（後輩もいる）がいるなかで、当該生徒をいじり、「女好き」などと言ってからかった。当該生徒にとって、「女好き」と言われるのは苦痛であったと考えられることから、S4の言動は、「いじめ」に該当する。

- (12) S4、S8及びS6が「くそ〇〇」と言ったこと（頻回。第2章第2・4(3)ツ）

6月～7月、練習場所まで現れるのが遅かった当該生徒に対して、S8が「早く着替えろ」「くそ〇〇」と述べ、また、S4が「遅いぞ!」と言い、また別の場面で、S6及びS4が、当該生徒に聞こえるようにして、「なんで遅れてくんねん、くそ〇〇」などと言い、面と向かっても、「なんで遅れたんや」「くそ〇〇」などと指摘した。S4に至っては、このころ、毎日、当該生徒に対して、「くそ〇〇」と言っていた。

これらS4、S8及びS6の言動は、当該生徒を馬鹿にする発言であったというほかになく、「いじめ」に該当する。なお、S4が、頻繁に「くそ〇〇」と言っているが、これは、S8及びS6が、中2の3学期に、当該生徒のことを「くそ〇〇」と呼び始めたことに便乗したものであり、なおかつ、当該生徒を見下す感情が現れたものと考えられる。S4の言い方は厳しいものであり、当該生徒は、S4との関係性もあいまって、かなりの苦痛を覚えたと考えるのが合理的である。

- (13) S4 が当該生徒に対して「お前、もううっとうしいねん」と言っていじったこと（複数回。第2章第2・4(3)テ）

7月の懇談期間中の出来事であるが、水泳部員の間では、部活動中に副顧問のT10が、当該生徒に対して、「お前、もううっとうしいねん」と言ったということになっている。S4は、T10の物まねをしながら、当該生徒に対して、「お前、もううっとうしいねん」と言って、当該生徒

をいじった。

このような S4 によるいじり行為は、7 月ころになると、当該生徒にとって耐えがたい苦痛を及ぼすに至っていたと考えられる。よって、「いじめ」に該当する。

- (14) S4 が当該生徒をあからさまに避け無視していたこと（継続的。第 2 章第 2・4(3)ト）

夏前頃も、S4 は、当該生徒をあからさまに避け無視していた事実が確認でき、S4 によるこのような行動は、ずっと継続していたことが確認できる（第 3 章第 4(3)ク参照）。S4 のこのような行動は、同級生のみならず、後輩にも影響を及ぼしており、当該生徒がみんなに対して何か言っても、誰も反応がないことがあった。

このような S4 の行動は、当該生徒に対する「いじめ」に該当する。また、周囲の水泳部員らも、S4 に付度して、当該生徒を無視した（当該生徒が話しかけても反応しない）のであるから、当該生徒に対して「いじめ」をしたことになる。

- (15) S4 が当該生徒を無視する一方で当該生徒の過去の発言を取り上げてからかったこと（複数回。第 2 章第 2・4(3)ナ）

夏前、S4 は、当該生徒の過去の発言を蒸し返し、それを面白がってみんなに聞かせた。当該生徒が、中 1 のときに言っていた言葉や、SNS でつぶやいていた言葉などを取り上げてからかった。S4 は、しつこく当該生徒の発言を取り上げて、周囲を笑わせようとした。S6 はこれに便乗し、一緒になって当該生徒をいじった。

これら S4 の行為は、当該生徒を個人として尊重する姿勢を欠くものであって、当該生徒の人格を否定する行為であるというほかない。よって、「いじめ」に該当する。また、S6 も、S4 と一緒になって当該生徒をいじっており、同じく「いじめ」に該当する。

- (16) S4 らが当該生徒に対して「あっち行け！」などと言って排除したこと（複数回。第 2 章第 2・4(3)ネ）

S4 は、夏ころ、プールでの泳ぐ練習のときに、自身が使っていたレーンに、当該生徒が入ってこようとしたところ、当該生徒に対し、「あっち行け！」とか「じゃまだ」と厳しい口調で言った。これに対し、当該生徒は落ち込んだ。このようなことは、何度かあった。

また、S31、S30 及び当該生徒の 3 人で一つのレーンを使って泳ぐ練習をしていたところ、S4 が遅れてやってきて、当該生徒に対して「どけ」と強い口調で言ったこともあり、当該生徒は、S4 から言われるがままに、別のレーンに移った。

これら S4 の「あっち行け！」「じゃまだ」「どけ」などの言動は、当該生徒を排除するとともに攻撃的であり、当該生徒が落ち込んでいたことを考えると、「いじめ」に該当する。

- (17) S4 が当該生徒に対して「こんといて」等と述べてついでにこないように言ったこと（数回。第 2 章第 2・4(3)ノ）

S4 は、7 月から 8 月に、水泳部員ら数名で帰る際に、当該生徒に対して、「■■■（当該生徒の名前）、こんといて」と述べた。

また、S4 は、当該生徒に面と向かって、「おまえ、いらつく」と指摘したこともあった。これに対して、当該生徒は、S4 に対して「言うのをやめてほしい」と言っていたが、S4 は、これを無視し、再度遠慮することなく言っていた。

これら S4 の言動は、当該生徒をあからさまに排除する言動であり、「いじめ」である。

なお、S4は、このころ、S30ら1学年下の水泳部員らに対して、「当該生徒と距離を置こう」と言っていた。このようなS4の言動を見ても、当時、S4が、当該生徒を仲間外れにしようという強い意図をもっていたことを確認できる。

- (18) S4は当該生徒をいじり続け、「くそ〇〇」も言い続け、当該生徒が後輩から笑われる状況を作ったこと（頻回。第2章第2・4(3)ハ）。

7月～8月ころも、S4は、当該生徒をいじり続け、「くそ〇〇」と呼んでいたことが確認できる。後輩らも、S4による当該生徒に対するいじりを見て、一緒に笑った。このようなS4の行為は、明らかに「いじめ」である。

なお、このころになると、当該生徒をいじめられた側とする、いじめの四層構造が強固なものになっていたことはもちろんのこと、水泳部内では、当該生徒に対するいじめが日常的に行われていたが、だれもその状況を食い止める動きをしていないことからすると、当該生徒は、S4を中心とするいじめに対して無力感を覚えていたと考えるのが相当である。また、水泳部内では、S4による当該生徒に対するいじりに違和感も覚えていない様子であるため、中井理論でいうところの、透明化段階に至っていたと考えることもできる。

- (19) S4が、当該生徒が考えた、水泳部のTシャツのデザインについて無視したこと（第2章第2・4(3)ヒ）

当該生徒は、水泳部内で、部のTシャツのデザイン変更の話が出ていたことから、そのデザインを考え、7月10日に、S4に対して、変更案を3つ作成し、LINEで送った。しかし、S4は、既読はしたものの、返答せず、無視した。

当時、当該生徒は、受験に備えて塾に通い、かつ、水泳の大会前で練習も忙しい時期であった。当該生徒は時間を割いてTシャツデザインの変更案を考えたのであった。これに対し、S4は、当該生徒をねぎらうことなく、無視したのである。

S4と当該生徒と当時の関係は、ここまで述べてきたことから明らかなように、S4が自身の都合や気分で当該生徒と接し、この当時は、S4は、厳しく、かつ、しつこくいじったり、無視したり、馬鹿にする言動をしたりすることを継続的に行っていた。このようなS4の姿を周囲の水泳部員らは認識しており、彼らは、S4からいじられることを回避するために、当該生徒がS4からいじられるのを見て見ぬふりをしていた。このような水泳部内における当該生徒を巡る関係性やS4のこの頃の言動を踏まえると、S4が、当該生徒からのLINEを既読にしたが、単に返信を忘れていたと考えることは相当ではなく、S4は、当該生徒からのLINEをあえて無視したと評するのが相当である。

以上からすると、S4の既読無視は、「いじめ」に該当する。

4 8月中のいじめ

- (1) 水泳大会中にS4が当該生徒をはやし立てたこと（第2章第2・4(4)ケ）

8月14日に、水泳部の大阪市大会が行われた。このとき、S4は、当該生徒が他校の女子生徒と話しているのを見て、当該生徒に対して、「彼女ちゃうん」「できかけてるやん」とはやし立てた。当該生徒は、S4のこのような言動には、当時すでに十分に嫌な思いをさせられてきたと考えられる。そうすると、S4のはやし立てる行為は「いじめ」に該当する。

(2) 打ち上げに呼ばれなかったこと（第2章第2・4(4)ケ）

8月14日、大阪市大会が終わった後、S4、S6、S8、S3、S31、S30及びS32の7名で打ち上げに行っている。この打ち上げは、当該生徒に気づかれないように、遅くとも7月28日ころに企画され、打ち上げを実施するためのグループLINEも立ち上がっている。

この打ち上げは、当該生徒を意図的に排除する形で行われた。このように言えるのは、上記グループLINE名が「■■■カルピ」となっており、この名称になった経緯を上記グループLINE上で追うと、明らかに当該生徒を排除する意図で上記名称となったと考えるほかないからである。また、S4は「当該生徒を誘うな」「■■■カルピやから■■■は絶対になしで！」と明言し、S6も「■■■人生終了のお知らせ」などと述べていることもその根拠である。さらに、当該生徒が、8月10日に、S6やS30に対して、打ち上げがあるのかと聞いても、S6もS30も答えをはぐらかし、8月14日当日にも、S3らに対して、打ち上げがあるのかを聞いたが、S3も答えをはぐらかしている。また、同日打ち上げが始まる直前に、S8が「今から打ち上げ！■■■なし」と述べていた。他方で、S4は、同日以前の水泳部の練習中などにおいて、当該生徒に聞こえないところで、「■■■カルピ」と言って面白がっていた。

このような事実関係からすると、S4を中心にして、当該生徒を意図的に排除する強い意思のもとで、当該生徒は打ち上げに呼ばれなかったと考えるのが相当である。あからさまな仲間外れ行為であると言いかえることができる。

そして、当該生徒は、実は打ち上げが行われていることを、8月14日当日に、「○○○○サンチーム」のグループLINEでのやりとりや、S25からの情報提供（打ち上げの様子のスクリーンショットのデータの提供）から知ることになる。また、打ち上げの様子が、Instagramのストーリーズにアップされており、見る人によっては当該生徒が仲間外れにされていることが分かる内容であった。当該生徒は、これらを知って、「死ぬ」「病む」「無理」「気持ち悪い」などと述べ、さらには「後味最悪」「ごめんね」とも述べており、甚大な精神的打撃を受けたと言える。

以上から、当該生徒を打ち上げに呼ばない行為は、当然に「いじめ」に該当するし、この「いじめ」が当該生徒に及ぼした精神的打撃は甚大であったと言える。

なお、当該生徒は、打ち上げの様子のスクリーンショットデータを、上述のとおり、S25から入手している。このとき、当該生徒はS25に対して「ナイス」「ハブられた」と送信したが、これに対してS25は「わらわらわらわらーらわら」と返信した。当該生徒は、さらにS25に対して「だるwww」「はぁ」「病んだ」と返信している。このときのS25の「わらわらわらわらーらわら」という反応は、当該生徒に対する配慮を欠いた表現であったとは言える。この点、S25の言動は、当該生徒が「ナイス」「ハブられた」と述べたことに対して、当該生徒に対する同調と共感の言動にも見える一方で、当該生徒が「ハブられた」ことを笑ったようにも見える。当部会としては、後者の可能性が否定できないと考えている。

もっとも、S25は、当該生徒からスクリーンショットを提供して欲しいという依頼を受けて提供したのであり、S25の上記反応が、当該生徒に心身の苦痛を及ぼしたのだとしても、打ち上げで仲間外れにされていたことを知ったこと自体による精神的打撃の方がはるかに大きかったと考えられる。

第4章 いじめと自死の関連性

第1 はじめに

前述のとおり、当部会のいじめと自死の関連性に関する考え方は、「いじめ」が「自死」に対し、一定の影響を及ぼしたと言えるか否かという意味での関連性の有無や程度を明らかにするところにある。この意味で、法的責任（損害賠償責任）を追及する上での、法的概念である因果関係とは異なっているし、他方で、自然科学的に自死の原因を追究するものでもない。

また、関連性の程度を考える上では、当該生徒を自死に向けて動機づけた諸要因をも検討する必要がある。そして、関連性の程度を考える上では、生徒間の関係性を基礎にして、いじめの四層構造やいじめの三段階説等の各理論を踏まえて、当該生徒がどのようにして精神的苦痛を感じ、どのようにそれを蓄積していったか、どのような事実から、孤立感や無力感等を覚えていったと言えるか等について、社会学的観点、心理学的観点及び法的観点から総合的に検討する作業でもある。

第2 本件のいじめが当該生徒に及ぼした影響について

1 当部会は、第3章において、いじめの事実を認定した。ここでは、これらいじめが、当該生徒にどのように心理面に影響を及ぼしたかを検討する。第3章において明らかのように、当該生徒に対するいじめを考える際には、S4という生徒がキーパーソンとなる。そこで、まずは、S4と当該生徒との関係性について分析する。

2 S4と当該生徒との関係について

S4も当該生徒も水泳部に属していた。S4と当該生徒とは、中1のときは別のクラスであり、基本的に水泳部での接点しかなかった。中2では、クラスメイトであったが、中3では再び別のクラスになった。

S4は、同級生に対して命令口調で話し、よくしゃべり、人をいじって周囲から笑いをとる生徒であった。周囲の生徒は、S4のノリに適にあわせることが多かった。S4は、中1のときから、人をいじって楽しんでおり、ターゲットになった生徒は、周囲から笑われ、自己肯定感を下げる感覚になる可能性が高い。S4からいじられた生徒は、当該生徒以外にもいた。

S4は、周囲に対して、いわゆる“だるがらみ”をし、これをされた生徒は、S4に対して、面倒くさいと覚えることがあった。しかし、S4は、これを意に介さなかった。

S4は、クラスでもその場を仕切ろうとした。おそらく大多数の生徒は、S4とは深くは関わらないようにしていたと思われる（生徒らからのヒアリング結果）。これは、S4から絡まれると、それだけで面倒であるし、あるいは辛い思いをするからである。

当該生徒は、前述のとおり、中2では、S4と同じクラスであった。当該生徒は、クラスでは、S4とは関わらないようにしていたと考えられる（もちろん、学校行事や学級活動の中で、必要があれば、お互いに関わっていたようである。また、当部会のヒアリングにおいては、S4と当該生徒がクラスでも仲良くしていた時期があったのではないかと指摘する者もいた。もっとも、ほとんどの生徒が、2人が一緒に過ごしていたイメージはないと回答している）。

他方で、部活動でも、S4は、騒がしく、顧問教諭の発言をからかい、部のミーティング中で

も顧問教諭の発言に横やりを入れた。S4は、明るく元気な上級生とタメ口で話ができる関係性を作り、同級生に対しては命令口調で話をした。S4は、部活動内でおとなしいタイプの生徒をいじり、周囲から笑いをとっていた。おとなしいタイプの生徒からすると、S4から絡まれるのは精神的負担であったと考えられる。

水泳部員らは、S4から嫌われると、部活動内で居心地が悪くなると思っていた。S4は、気に入らないことがあるとすぐに口に出し、陰口も述べていた。実際に、S4は、気に入らない生徒に対して、都合よく声をかけては、無視したり、いじわるをしたりしていた。このような様子は、中2の時から見られており、一つ下の学年のS30がS4のターゲットにされた時期があった。

中2の秋ころには、S4は、当該生徒に対してもあたりをきつくしていた。S30、S1や当該生徒がS4からいじられたが、周囲の生徒は、誰もS4のいじり行為をとめようとしなかった。

S4は、自身のお気に入りの部員をそばにおき（そのお気に入りも下級生であった）、気に入らない生徒については、いじりを厳しくし、上記のとおり、都合よく声をかけては、無視したり、いじわるをしたりするという行為を繰り返した。他の水泳部員らは、S4から嫌われると厄介であるという認識をもっていた。

顧問教諭は、S4の他の部員らに対する言動をみて、注意をしていたが、S4には効果がなかった。

水泳部員らからすると、S4に同調しておいた方が、水泳部内では平穏に過ごしやすかった。

ここで、S4は、水泳部では、ある意味、権力を持っていたと考えてよい。これは突拍子もない指摘ではない。これを分かりやすい形で裏付けるエピソードが存在するからである。すなわち、S4の有する権力性という意味では、中3の夏休みの打ち上げが象徴的である。S4以外の打ち上げに参加したメンバーはみな、S4から許可がなければ、打ち上げに参加できないと思っていた。現に、S8は、S4から一度断られたことから、下級生に懇願してまで打ち上げメンバーに入れてもらおうとした。このようなプロセスを経て、S8はようやく打ち上げに参加させてもらっている。S4としては、自身の影響力を確かめる上では、自己満足を得る機会となったと考えられる。中3の夏休みころには、S4は、水泳部内の人間関係を牛耳っていたと言ってよいだろう。

他方で、当該生徒は、水泳部内では、誰かに負担をかけるような言動をすることはなかった。同級生に対して、S4のように、自己主張をすることはほとんどなく、中3の1学期は、水泳大会で成績を残そうとして練習に真剣に取り組む姿が想起される。

3 当該生徒に対するいじめについて

当該生徒は、第3章認定のとおり数々のいじめを受けた。当該生徒に対する「いじめ」は主として同じ水泳部員であるS4という生徒から行われており、これに同じく水泳部員であるS8やS6ほかの水泳部員が便乗する形で行われている。いじめの定義を踏まえると明らかであるが、当該生徒は、心身の苦痛を感じるという経験を積み重ねたことになる。以下では、当該生徒に対するいじめがどのようなものであったのかについて分析する。

(1) 当該生徒は女子生徒と一緒に過ごすことが多く、「女好き」と陰口を言われることがあった。

中1のときのS4による当該生徒に対するいじり（いじめ）に関しては、当部会が収集した

証拠上は、中1のときに部活動中に「なんで止まってんねん！」と強い口調で言ったという事実が確認できる程度である。

- (2) しかし、中2以降、S4による当該生徒に対するいじり（いじめ）の頻度は増えた。S4の当該生徒に対するいじめは、主として部活動の場で行われた。1学期から、当該生徒に対して、“だるがらみ”をし、「おい、〇〇！」（注：〇〇は当該生徒の名前）と突然言って、当該生徒を突然後ろから抱きかかえる行為をしたり、「女子とずっと一緒にいるやんけ」「女々しい」と悪口を言ったり（なお、当該生徒に対して「女たらし」と揶揄した水泳部員の生徒は、S4だけではなかった）、当該生徒から女子生徒と家族ぐるみで遊びに行ったことを聞くと、これをはやし立てたりした。

中2の7月上旬ころには、S4の当該生徒に対するいじり方には変化が見られる。このころ以降、S4は自身の都合で（あるいは、その時の気分で）、当該生徒に対し厳しい言葉を浴びせたり、その言動にあからさまな嫌がらせの要素が見られたりするようになる。たとえば、当該生徒に対して、部活動からの帰り道に、「帰っていいぞ」と命令口調で述べたり、「アニメ系のグッズを探していたんじゃないの？」と嫌味を言ったり、水泳部の練習中に、プールの中で当該生徒が泳いでいるにもかかわらずその進路妨害をし、あるいは、当該生徒に水をかけたりした。また、S4は、当該生徒に頻繁に突っかかることがあり、これを見かねた顧問教諭から、「S4、いい加減、しつこいぞ」と注意をされたこともあった。

中2の2学期以降、S4による当該生徒に対するいじり（いじめ）はより一層厳しくなっていた。1学年下であるS30から、「S4さん、ちょっともうやめましょうよ」と言われるほど、S4の当該生徒に対するいじり行為は厳しくなっていた。

中2の10月～11月ころには、S4の当該生徒に対する態度にはさらに変化があった。S4は、その日の気分で、当該生徒に話しかけたり、無視したりするようになった。まさに、S4側の都合により、当該生徒が相手にされたりされなかったりという関係性になっていた。これまで、当該生徒は、S4からいじられ、厳しくあたられ、嫌がらせをされてきたが、ここに来て、「無視」という「いじめ」が追加されることになる。無視は、その人の存在そのものを否定する行為であるから、無視をされたと感じた本人の心理に及ぼす打撃は大きいのが通常である。当該生徒も、S4による無視に、強い心身の苦痛を覚えたと考えられる。S4が当該生徒に話しかけるか無視するかは、S4の気分次第であるから、当該生徒からすると、S4と良好な関係を築きたいと考えたときには、S4の機嫌をうかがわなければならないし、“自分がS4に対して、一体何をしたのか、わからない。どうして、日によって、きつくいじられたり、無視されたりするのか”などと強い不安感ないし不信感に苛まれたと考えられる。このような意味で、当該生徒の心身に極めて大きな負担を及ぼすようになったと言える。

中2の2学期中に、S4は、他の水泳部員がいるなかで、当該生徒に対して「おまえ、〇〇と付き合っているんちゃうん？」などと指摘するといういじめをしたが、周囲の生徒は、このような指摘に対して、何ら違和感なく過ごしている。これも客観的にはいじめなのであるが、この時点で、すでに水泳部員の間では、S4によるいじめを、いじめとは認識しないようになっていたと言える（中井理論でいうところの「透明化」の兆し）。この意味で、この時期のS4による上記指摘は、1学期までのいじり（いじめ）とは質的に異なっており、当該生徒

に強い孤立感を覚えさせたと考えるのが合理的である。

- (3) 他方で、クラスでのいじめについて目を向けると、前述のとおり、中2のとき、当該生徒は、S4と同じクラスであったが、証拠上、1学期には、S4から見た目をからかわれたり、授業中に「お前行けよ」と命令されたりといういじめを受けていたことが確認できる。2学期には、当該生徒は、S4から、クラスのグループLINEで「わんだほーいじゃなくて」などといじられることもあった。なお、クラスでは、当該生徒は、S4とは関わらないようにしていたと考えられる。

2学期はじめ、当該生徒は、クラスでも、S4からいじられることがあり、クラスメイトのS23に対して、S4からのあたりがひどいことを相談している。そして、11月～12月ころには、クラスメイトの一部が気づくほど、クラスでも、S4の当該生徒に対するいじりがきつくなっており、その頻度は週2～3回程度に増えていた。水泳部でのS4と当該生徒との関係性が、クラスでも顕在化していたと言ってよい。

- (4) 中2の2学期末ころには、当該生徒は、S4からのみならず、S8及びS6からも、次のいじめに遭った。テストの結果について、当該生徒はS8及びS6から「ひくいじゃねえか」と馬鹿にされた。中2の3学期には、S8及びS6からも、当該生徒は、「女好き」「女たらし」などとからかわれ、さらには、「くそ〇〇、何してるねん!」「くそ〇〇」「くそ〇〇、着替えるのが遅いぞ!」などとなじられた。

S8及びS6が、このようないじめ行為ができた背景について、当部会としては、次のように考える。すでに、当該生徒は、主としてS4からのいじめを受けており、中2の2学期末ころには、水泳部において孤立感を覚え、S4に対して、やめてほしいと言ったとしてもやめてくれないという意味での無力感も覚えていたと考えられる。この無力感は、S4との関係のみに向けられたものではなく、他の水泳部員との関係にも向けられた無力感であると考えられる。なぜなら、遅くとも2学期末ころには、水泳部では、S4による当該生徒に対するいじり行為は当たり前の光景になっており、そのいじりが厳しめに行われたとしても、周囲の生徒は見て見ぬふりの状態になっていたと考えられるからである。水泳部顧問は、S4の言い方について注意していたようだが、S4は改めることはなかった。

ここにおいて、当該生徒をいじめられる側、S4をいじめる側、そのほかの水泳部員を傍観者とする構図が見てとれ、このような構図が見られる場合は、当該生徒に対するいじめは促進されやすくなる（いじめの四層構造理論参照）。S8やS6が、上記いじめ行為を行えたのは、このような構図の中で、当該生徒をいじっても構わない相手であると誤認識し（シンキングエラー）、観衆的役割を果たすようになり、ときに、自らいじめる側に堕していったと考えられるのである。

なお、S8は、中2の2月か3月ころに、当該生徒に対して、当該生徒の両肩をもって足をかけて倒すといういじめをしたが、これは、当該生徒が、S8が女子生徒から過去に告白されたことを冷やかし、他の水泳部員に言いふらすそぶりを見せたことによるものである。このため、上記の構図とは意味合いが異なる。もっとも、当部会の議論では、このS8の行為も、当該生徒をいじっても構わない相手であるという誤認識（あるいは、自分より“下”であるというスクールカースト的な発想）に基づく行為であったと考えることができるという指摘があっ

たことには留意いただきたい。仮にこのような指摘を取り入れるのであれば、S8の当該生徒の両肩をもって足をかけて倒すという行為も、上記構図の中の一コマであるという捉えをすることが可能である。

いずれにせよ、中2の3学期には、主として水泳部の活動場面となるが、当該生徒をいじめられる側、S4をいじめる側、S8及びS6をいじめる側ないし観衆、それ以外の水泳部員を傍観者とする、いじめの四層構造を看取することができる。また、S4の当該生徒に対するいじりは通例化しており、それが厳しいものであったとしても、周囲の水泳部員は、違和感を覚えない状態になっていた。このような状態であると、当該生徒は、水泳部内で、孤立感を覚えるし、また、無力感も覚えると考えられる。

ただ、次の点にも留意が必要である。中2の3学期ころは、水泳部はオフシーズンであり、部活動の場面で、S4も当該生徒も毎日顔を合わせてはいなかったと考えられる点である。問題は、S4と当該生徒の接触の機会が増える中3のオンシーズン後（5月以降）である。

- (5) 中2の3学期、クラスでは、S4は、ダンスの授業中に、当該生徒に対して「だるい」と指摘し、また別の機会には、担任に宛てたメッセージの色紙に色を塗る作業をしている当該生徒に対して、命令口調で、労いもせず、「あと、忘れずにもってこいよ」「色紙」と述べるといういじめをした。これらいじめも、当該生徒がS4に都合よく使われている場面であると捉えることができ、当該生徒に心理的負担を及ぼしたと考えるのが合理的である。
- (6) 中3以降も、S4の当該生徒に対する厳しいいじりは続き、これが日常化していた。S4のその日の気分次第で、当該生徒に対する接し方は変わるため（いじったり、無視したり）、当該生徒の心身の苦痛の蓄積は、日に日に増していったと考えられる。

当該生徒は、中3の4月～6月にかけて、S56、S39、S18、S57及びS58に対して、順次、S4との関係で悩んでいる旨を吐露し、夏休みに入る前ころにも、S53及びS55に対して、S4からいじられるのが嫌である旨を述べ、夏休みに入ったころにも、同じ水泳部員であるS7に対して、「どうやったらS4に無視されなくなるのかな」と相談している。このような当該生徒の行動を見ると、当該生徒は、亡くなるまで、S4との関係に悩まされていたと言える。

そして、実際に、中3以降も、当該生徒は、主としてS4から、いじめを継続的に受けた。S4は、4月ころには、他の水泳部員がいる前で、当該生徒に対して「くそ〇〇」と言い、5月ころには、当該生徒にあからさまに近寄らないという行動をとったり、当該生徒のInstagramのフォローを外したり、プール清掃中に、当該生徒に対して命令口調で「おまえ！」と言って、その後、水をかけたり、夏前ころには、水泳部で泳ぐ練習中に、当該生徒に対して水をかけたりした。4月～6月の間ではあるが、S4が、当該生徒に対して、部活動からの帰り道に、面と向かって「うざい」と指摘したことが複数回あり、6月～7月ころにも、S4は、他の水泳部員がいる中で、当該生徒に対して、複数回、「女好き」と言ってからかい、S8やS6とともに、頻回に「くそ〇〇」と言っていた（S4は、一時期「くそ〇〇」を毎日言っていた）。7月には、S4は、当該生徒に対し、複数回、「お前、もううっとうしいねん」と言っていじった。

S4は、頻回に当該生徒をいじっていたが、S6もこれに便乗してともにいじり、別の場面では、S8及びS6もS4と一緒に当該生徒を笑うということがあった。S8及びS6の、これら

同調行為は頻回に見られた。

さらに、S4 が当該生徒を無視している時期に（S4 が無視していることは周囲の生徒からはあからさまに分かった）、S4 が水泳部の練習場所に現れると、周囲の水泳部員は、S4 に付度してともに当該生徒を無視するということも続けられた。

夏前ころにも、S4 は、当該生徒に対する無視を続ける一方で、当該生徒の過去の発言を蒸し返し、それを面白がって、他の水泳部員に聞かせた。他の部員も面白がった。当該生徒は、この様子を見ていたが、恥ずかしい思いをした。

夏ころにも、S4 は、当該生徒に対して、「あっち行け！」「じゃまだ」などと言って、プールで同じレーンで泳ぐことを拒み、当該生徒を排除した。

7 月か 8 月ころに、S4 は、当該生徒に対して、他の水泳部員がきいているなかで、「〇〇（当該生徒の名前）、こんといて」「おまえ、いらつく」などと言った。このころも、S4 は、当該生徒に対して、「くそ〇〇」と言い続けており、水泳部の後輩らも、一緒になって笑った。

以上のとおり、当該生徒は、中 3 以降も、継続的に、S4 からいじめを受けた。また、中 3 以降は、S8 及び S6 も、当該生徒をいじめる側になっている。さらに、他の水泳部員も、S4 とともに当該生徒を笑い、あるいは、S4 による当該生徒の無視に同調している。前述のとおり、中 2 の 3 学期には、当該生徒をいじめられる側とするいじめの四層構造が出来上がっていたが、中 3 以降は、これが固定化し、さらには、いじめる側となる水泳部員が増えている。これはあたかも、S4 が水泳部員の中で、中井理論でいうところの“政治力”をもち、当該生徒を無力化するプロセスが強化されていったと言える。当該生徒の孤立感は深刻であり、水泳部内で当該生徒がいじめられるのは当たり前の光景になっていた。この点、水泳部員の中で、自分たちが当該生徒をいじめているという自覚を有する者は少数であったと考えられるし、少なくとも、S4、S8 及び S6 の 3 名は、このような自覚はなかったと考えられる。いじめをしているという自覚のない者たちが中心になって、当該生徒を継続的にいじめていたのであるから、客観的には、当該生徒に対するいじめは、中 3 の 1 学期の終わりころは深刻な状況に至っていたと考えられる。

なお、中 3 の 5 月～6 月ころ、S8 が当該生徒に対してタックルをし、当該生徒を怪我させるといういじめが起こった。これは、当該生徒が S8 の交際相手と考えられる S3 4 と話し込んでいたところ、その様子を見た S8 が嫉妬をして、当該生徒にタックルをしたという事案である。当該生徒のことを軽く見ていたからこそ、S8 は、このような行動をとることができたと考えることができるのであり、このいじめにおいても、S8 にシンキングエラー的要素を見出すことが可能であると言える。

- (7) 当該生徒は、中 3 の 7 月当時、水泳部員の間で、水泳部の T シャツのデザインを変更するという話題が出ていた時に、そのデザイン変更の案を考えることを申し出ている。この当該生徒の行動は、水泳部内で自分の存在価値を見失いがちであったところ、その存在価値を取り戻したいがための行動であったと考えるのが相当である。

ところが、S4 は、7 月 10 日に当該生徒から LINE で送られてきたデザイン案について、既読をしたものの、何らコメントをせずに無視するといういじめをするのである。当該生徒は、すでにこのころ水泳部内で、自分の存在価値に疑問を有していたと考えられるが、S4 からの

無視は、当該生徒にかなりの精神的打撃を及ぼしたと考えられる。

- (8) 当該生徒は、中3の夏休みに入るころには、すでに深刻ないじめを受けていて、すでに水泳部に居場所を見出しがたくなっており、また、周囲の生徒は誰も自分を助けてくれないという心境にも陥っており、ひどい孤立感にさいなまれていたと思われる。また、自分に存在価値を見出せないほどの無価値感も有するに至っていたと考えられる。当該生徒は、7月11日ころには、ネットで、自死に関するワード（オーバードーズ、自死の方法）を検索していたし、後述する、大きな祭りや地元の祭りでの当該生徒の行動は、他の生徒との間の心理的な距離感が相当広がっていたことを現わしており、これらは、当該生徒がその当時孤立感や無価値感を覚えていたことを裏付ける。当該生徒は、8月はじめには、Instagramのノート機能に「しんどい」「もういやだ」と発信していたが、このことも、当時、当該生徒が、ひどい孤立感や無価値感を有していたことを裏付ける。

中3の夏休みに入るころは、当該生徒は、高校受験のために塾の夏期講習に通い、大阪市大会に向けた水泳の練習に励んでいたが、大阪市大会で結果を残して、自分の存在価値を確認することが、精神の均衡を保つ上で重要な位置付けとなっていたと思われる。

- (9) そうしたところ、8月に、S4を中心に、当該生徒に対するあからさまないじめが行われた。当該生徒を大阪市大会終了後の打ち上げに呼ばないといういじめである。いじめの認定の箇所でも記述したように、この出来事は、当該生徒をあえて排除する形で行われた。当該生徒には絶対に知られないように秘密裏にお店の予約が行われ、S4の許可するメンバーだけで打ち上げが行われた。当該生徒から打ち上げがないのかと聞かれたS6もS30もS3も、知らないふりをした。

当該生徒は、8月14日、大阪市大会で[REDACTED]、自身の存在価値を確認することができた。ところが、同日夜、上記打ち上げが行われている最中に、当該生徒は、これが行われていることを知った。自分の存在価値を確認したあとに、自分の存在を否定するいじめが行われるというギャップは、当該生徒をひどく苦しめたであろう。これを知った当該生徒は、「死ぬ」「病む」「無理」「気持ち悪い」と述べており、その精神的打撃は甚大であったと言える。これまで、S4からいじめを繰り返し受けてきた当該生徒にとっては、S4以外の水泳部員である、S8、S6、S3、S30、S31及びS32が明白な形で、S4側につき、当該生徒を排除したことを見せつけられたのであり、その絶望感は深かったと思われる。当該生徒は、自分自身の存在価値を否定されたと受け取ったであろうし、このように受け取るのは当然である。

当該生徒はその後同日のうちに「ごめんなさい 今までありがとう すべてが嫌になった 本当にごめんなさい これ以上傷つきたくなかった。ありがとう」という文章を残し自死した。

- (10) 以上のような事実経過からすると、当該生徒が自死に至ったのは、S4を中心に繰り返された水泳部内の当該生徒に対するいじめが最大の要因であると考えるのが合理的である。

第3 当該生徒を自死に至らせたその他の要因について

- 1 人を自死に至らせる要因としては、一般的には、第1章第4・1及び2に記載の要因が考えられる。学校的背景のみならず、家庭的背景や個人的背景が考えられる。本件では、学校的背景については、上記第2のいじめが最も最有力の要因であると考えられる。ここでは、家庭的

背景や個人的背景についても考察する。

2 当該生徒に係る家庭的背景や個人的背景に関しては、当部会は、遺族宅を訪問し、アルバムにある写真などを見せていただきながら、遺族から当該生徒がどんな子どもだったかについてエピソードを語っていただいた。また、遺族とは、家庭訪問以外にも、複数回面談を繰り返し、その都度、当該生徒に関する語りをいただいた。それら語りからは、当該生徒が特段特異な性格傾向を有しているわけではないことが確認できた。さらに、教員や生徒らからのヒアリングにおいても、当該生徒に特異な性格傾向があるとか、殊更家庭に問題があるのではないかという指摘も見いだされず、むしろ、当該生徒については、誰とでも満遍なくコミュニケーションをはかることができて明るく、優しい子であるという語りが多く得られた。

3 なお、当該生徒は、中3の [] 祭りにおいて、一緒に行ったはずの S25、S61 及び S62 と途中ではぐれてしまい、S25 と S61 に対して LINE で電話をしたが、S25 から S61 からも反応がなかった。この当時、当該生徒は、すでに孤独感を強く有するようになっていたと考えられるが、このように反応がなかったことにより、より一層の孤独感を感じたと思われる。当該生徒は、S25 に対して、「あれえ」「どこどこ」「どんどん」「自分」「帰るはー」と LINE のトークを送信し、また、S61 に対しても「なんかはぐれたから帰るねー」などと送信し、帰宅している。このような当該生徒の行動は、当時の当該生徒の孤独な心境を現わしていると思われる。

また、中3の [] の地元の祭りでも、当該生徒は、S8、S26 及び S21 とは行動をともにせず、帰宅している。これは、当該生徒の孤独感を現わすエピソードとして理解できる。

これら [] 祭りや地元の祭りでの当該生徒の行動は、他者との関係で所属感を見出しがたい傾向が見られるようになっており、心理面で孤立した当該生徒の姿を想起させる。

第4 まとめ

当部会におけるいじめと自死の関連性に関する考え方は、本章の冒頭に述べたとおりである。当該生徒を自死に至らせた要因が複数考えられるにしても、当該生徒が自死に至った直前に、水泳部において当該生徒をあからさまに排除するいじめが行われており、これを知った当該生徒がその後すぐに自死を覚悟し、自死を行動に移したという事実経過がある。

そうすると、上記の家庭的背景や個人的背景を考慮しても、第3章で認定した当該生徒に対する数々のいじめがなければ、自死に至らなかったと考えるのが、社会学的観点、心理学的観点及び法的観点から総合的に検討したときに、妥当な結論である。しかも、当該生徒を自死に至らせた要因としては、いじめが最大の要因であったと言える。

第5章 学校及び教育委員会による対応上の問題点

第1 いじめを認知するための組織的な取り組みが不十分であった

1 当該校のいじめ認知件数

当該校及び近隣校のいじめ認知件数は、第2章の第1の3(3)【35頁】のとおりであり、生徒1000人あたりに換算した認知件数は、以下のとおりとなる。この数字は近隣校と単純比較すると少ないといえる。

令和2年度	当該校	5.15件	近隣4校の平均値	17.24件
令和3年度	当該校	7.46件	近隣4校の平均値	29.18件
令和4年度	当該校	12.59件	近隣4校の平均値	41.68件
令和5年度	当該校	9.59件	近隣4校の平均値	28.25件

なお、令和2～5年度までの年度ごとに、学校といじめ認知件数に統計的な関連があるか、カイ二乗独立性検定を用いて検討したところ、全ての年度で、学校といじめ認知件数には統計的に有意な関連が見られた。これは、学校によっていじめ認知件数の傾向に違いがあることを示唆している。当該中学校に着目すると、令和2年度を除いて、他の学校と比較していじめ認知件数が有意に少ない結果となっており、近隣校との比較ではいじめ認知件数が顕著に少ないと言える。なお、4年間で3年間、いじめ認知件数が有意に少ないのは当該中学校のみであり、近隣校と比べ継続的にいじめ認知件数が少ないと理解できる。詳細は以下に示す。

<令和2年度>

カイ二乗独立性検定を実施した結果、学校といじめ認知の有無には統計的に有意な関係があることが示された($\chi^2(4)=11.719$ 、 $p=0.020$)。これは、学校ごとにいじめ認知の有無に差があることを示唆している。丙中学校では、いじめ認知件数が他の学校より多いことが調整済み残差(2.7)から分かる。また、Cramér's Vの値は0.086であり、学校といじめ認知の間には弱いながらも関連があることが示された。ただし、期待度数が5未満のセルが存在するため、結果に対する慎重な解釈が求められることを付言する。

<令和3年度>

カイ二乗独立性検定を実施した結果、学校といじめ認知の有無には統計的に有意な関係があることが示された($\chi^2(4)=35.773$ 、 $p=0.000$)。これは、学校ごとにいじめ認知の有無に差があることを示唆している。丙中学校では、いじめ認知件が他の学校よりもかなり多い(調整済み残差=5.8)ことが示された。その他、当該校(調整済み残差=-2.2)、甲中学校(調整済み残差=-2.1)においては、いじめ認知件数が他の学校に比べて有意に少ない結果となった。また、Cramér's Vの値は0.147であり、学校といじめ認知の間には中程度の関連があることが示された。ただし、期待度数が5未満のセルが存在するため、結果に対する慎重な解釈が求められることを付言する。

<令和4年度>

カイ二乗独立性検定を実施した結果、学校といじめ認知の間には統計的に有意な関係がある

ことが示された ($\chi^2(4) = 17.330$, $p = .002$)。これは、学校ごとにいじめ認知の有無に差があり、学校間でいじめ認知の傾向に違いがあることを示唆している。甲中学校では、いじめ認知有の人数が多く（調整済み残差 = 2.4）、当該校（調整済み残差 = -3.1）、丁中学校（調整済み残差 = -2.1）においては、いじめ認知件数が他の学校に比べて有意に少ない結果となった。また、Cramér's $V = 0.102$ という結果が得られたため、学校といじめ認知の間には弱いながらも関連があることが示唆された。ただし、期待度数が5未満のセルが存在するため、結果に対する慎重な解釈が求められることを付言する。

<令和5年度>

カイ二乗独立性検定を実施した結果、学校といじめ認知の間には統計的に有意な関係があることが示された ($\chi^2(4) = 19.161$, $p = .001$)。これは、学校ごとにいじめ認知の有無に差があり、学校間でいじめ認知の傾向に違いがあることを示唆している。甲中学校では、いじめ認知の件数が多く（調整済み残差 = 3.8）、当該校（調整済み残差 = -3.1）においては、いじめ認知件数が他の学校に比べて有意に少ない結果となった。また、Cramér's $V = 0.105$ という結果が得られたため、学校といじめ認知の間には弱いながらも関連があることが示唆された。ただし、期待度数が5未満のセルが存在するため、結果に対する慎重な解釈が求められる。

2 当該校がいじめ事案の発生自体を認知出来ていなかったこと

当該校基本方針（令和5年度）では、いじめ防止法2条のいじめの定義を引用したうえで、

とされている。他方で、当該校においては、従前からいじめの認知件数が少なかったことは教職員の大半が認識しており、いじめの認知件数が少ないことを疑問に思わない風土となっていた。さらに、教職員によっては、「当該校は、いじめをするような生徒はほとんどいない、いじめの少ない落ち着いた中学校である。」との認識を持つに至っていた。これらの認識が、教職員のいじめに対する感度（いじめ事案の発生自体を把握する感度や、普段と様子が違う生徒に気付いて声掛けを行うことができるような感度等）を鈍らせ、いじめ事案の把握に関してチームアプローチをとる必要性を感じなくさせていたのではないかと考えられる。

また、生徒側の要因としては、当該校の生徒の（特に校外での）行動様式について、生徒のみで打ち上げやカラオケに行ったり、繁華街に遊びに行ったりする等、高校生・大学生あるいは大人の行動様式と似ているといえる点が見いだされる。これは、言い換えると、生徒が社会化されているように「見える」ということであり（大人っぽく振る舞えるということ）、これに伴い、生徒がSOSを出すという行動パターン（困ったときに、助けを求めるという行動パターン）が現れにくくなっていたのではないかと考えられる。他方で、当該校の生徒は外面的には社会化されているように見えるとはいっても、内面は年齢相応の発達途上にあるため、自身の行動について、社会的な意味を理解した上で行動するというところまでは内面化されているとは限らない（たとえば、大人の世界では誰を遊びに誘うかは自由という考え方が成り立つが、その誘い方においては配慮をするものである。本事案では、その誘い方において当該生徒をあからさまに仲間外れにする意図があり、この点において未熟である）。大人と同じ行動様式をと

るということは、その行動の結果発生し得る不利益についても、自らの責任として引き受けざるを得ない可能性を高める。行為の社会的意味を理解しないまましていると、自分としてはそのつもりがなかったとしても、自己の責任として負わされることがあることに対して、納得ができなかったり、あるいは不安全感が残ることになる。

さらに、当該校においては、いじめが発生した際に、当事者ではない周辺の生徒が大人（教職員等）に報告・相談をするという動きが少なかったため、認知件数が少なかったのではないかと考えられる。この要因は2つに分けることができ、1つは、生徒に「いじめは決して許されない」という認識が不足していたことにより、周辺の生徒がいじめの発生を認識しても、直ちにそれを解決しようという動きに結びつかなかったというものである。もう1つは、そもそも生徒がいじめの定義を正確に把握しておらず、いじめが発生していても、周辺の生徒がそれをいじめであると認識できていなかったというものである。そして、これらの2つの要因は、いずれも、当該校による生徒へのいじめ防止教育が十分に効果的に行われていたかどうかに関わるものであるといえる。当該校基本方針「2①」では

などとされているが、結果論として、このような理念が十分に実践できていたとはいえないのではないかと考えられる。以上のような要因が相まって、当該校では、いじめ（＝心身の苦痛）について声を上げることが難しい構造的な課題があったといえるのではないかと考えられる。

3 事案の発生自体は認知していたにも関わらず、いじめとして認知していなかったこと

上述のとおり、当該生徒が属した学年におけるいじめの認知件数は、中1時は0件、中2時は3件、中3時は1件となっている。他方で、客観的にみて「いじめ」であると認定できる事案は、上記件数以上に報告がなされている。よって、事案として認知され、職員会議において共有されているにもかかわらず、いじめ事案として認知していないものがあるということになる。このように、職員会議で共有された事案ですら、いじめ認知されていないという事実からすると、教員が事案を把握していたにも関わらず、職員会議で共有されることもなく、いじめ事案としての認知もされなかったものもあったのではないかと推測される。

本事案を離れた一般論としてではあるが、事案を最初に把握した教員が軽微な事案であると判断した場合や、初期対応で解決したと考えた場合、あるいは、けんかのように「お互いさま」と判断された場合（実際には当事者双方が加害でもあり被害でもある）等において、いじめとしての認知を怠っているケースは散見される。また、当該校においては、いじめ認知が従前から少ない件数で推移していたため、いじめ対策組織によるチームアプローチの重要性よりも、個別の教員での対応等による迅速な解決を優先させていたのではないかと考えられる。さらに、当該校においては、「いじり」と「いじめ」を区別し、「いじり」は場を盛り上げるという側面から許容していたというところも見受けられ、このような態度が、本来はいじめ事案として認知すべき「いじり」を見過ごしてしまうという結果につながったのではないかと考えら

れる。

しかしながら、いじめ防止法が、同法の対象からこぼれ落ちる事案がないようにするためにいじめを広く定義しているという趣旨を考慮すれば、いじめの定義に該当する事案をいじめ認知しないということは許されない。

4 チームアプローチの実践が不十分であったこと

「チームアプローチ」は、単に「複数対応」を意味するものではなく、現場対応を行う教員のほか、管理職や専門職などが加わって「多角的な視点」からアプローチをすることを意味する。この「チームアプローチ」を実践するためには、いじめ防止法22条の「いじめの防止等の対策のための組織」の会議がきちんと開催され、その会議のなかで適切なメンバーが加わったうえで事案について検討が行われることが重要である。

当該校の「いじめ対策委員会」の構成メンバーは、当該校基本方針「5（1）」によると、

とされており、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなどの専門職は構成メンバーに明記されていない。スクールカウンセラーは、カウンセリングだけではなく心理的な視点から事案へのアプローチについての助言を行い、スクールソーシャルワーカーは福祉的・環境的な視点からの助言を行う。また、両職種とも、外部性・中立性を有するため、校内で常に生徒とかかわりを持つ教職員とは違った視点から事案を捉えることができる場合もある。当該校のいじめ対策委員会の構成メンバーにスクールカウンセラー・スクールソーシャルワーカーが明記されていないことは、仮に両職種が「部活動顧問『等』」の「等」に含まれていたとしても、両職種の活用意識が低かったり、活用意義を見出せていなかったりしたのではないかと考えられる。

また、当該校では、いじめ対策委員会が単独で行われることはなく、職員会議がいじめ対策委員会を兼ねていたようである。そして、職員会議（いじめ対策委員会）の場では、主に報告が行われるにとどまって対応策の協議等が行われることはなく、具体的な対応策の協議は学年会議に必要なメンバーが加わって行われていたようである。事案によっては、学年会議にスクールカウンセラーも参加するなどしていたようではあるが、当該校基本方針に記載されたいじめ対策委員会の構成メンバーが全員揃ったうえで、さらに専門職も参加して事案について検討するという体制が整っていたとはいえない。

5 いじめ防止基本方針が活かされていなかったといえること

当該校基本方針では、上述のとおり、との記載や、いじめ早期発見についての取組として、

との記載がある。

当該校においては、当該校基本方針に記載されている具体的な施策としてのいじめアンケートや教育相談などはきちんと実施されていたが、これらの施策をいじめの早期発見のために

より効果的に使えるようにするためには、これらの施策を実施する目的に立ち返る必要がある。そのためは、当該校基本方針に記載されているいじめ防止に対する考え方を改めて理解する必要があるものと考えられる。

第2 部活動でのいじめをキャッチする仕組みに課題があった。

1 当該水泳部が孤立していたことによりいじめが深刻化したことについて

部活動の制度上の位置づけは、学習指導要領の総則¹⁾において「学校教育の一環として、生徒の自主的・自発的な参加により行われる」とされており、教育課程に含まれないものとなっている。つまり、学校教育において必ず行われなければならないものではない。そうであるにも関わらず、部活動は社会的に認知度が高く、中学生は部活動をするもの、というイメージは強い。「中学では部活動をしたい」と思う生徒は多く、実際部活動に所属する生徒は、多数を占める。2016年度の調査²⁾では、中学生男子の86.4%、女子の90.2%が何らかの学校部活動に所属している。また保護者も子どもが部活動をすることを望む傾向がある。部活動が盛んな学校は多く、学校生活の中核をなすものと言っても過言でない。

その部活動が、教育課程外であることで生じる課題はある。部活動が行われる平日の授業終了後の時間には、教員が出席しなければならない会議などが行われ、また生徒による生徒会活動、委員会活動などが行われ、そこに教員も立ち会う。加えて生徒指導など対応が必要なことが起こると、教員は様々なことで時間が取られる。制度上、顧問がすべての部活動の時間に立ち会うことはできない。

当該校水泳部でも、顧問不在で部活動が行われていた。顧問ができるだけ立ち会うよう努力はしていたが、もちろん立ち会いができない時があった。両顧問は担任もしており、特に1週間ほどの懇談期間は、立ち会いができなかった。部活動の全ての時間に顧問が立ち会うことは、上記に述べたように不可能である。

顧問不在、つまり大人の目が行き届かないことにより、生徒は暴力的な行動や悪口などを行いやすくなる。中学校での部活動は、平日の授業終了後と週末に行われており、加えて夏休みなど長期休業期間にも行われる。ほとんどの生徒は、入学（入部）から卒業（引退）まで3年に渡る長期間、同じ部活に在籍する。毎年構成員が変わる学級に比べ、部活動における人間関係は、長期間になるため密度性も高くなり、一度作られた人間関係は固定化されやすい。

さらに、XXXXXXXXXXに位置している。プール利用以外では立ち入らない場所であり、外部からは容易に中の様子は見ることができないため、物理的にも孤立していると言える。運動場や体育館では、複数の部活動が行われており、活動中の様子などがお互い見える環境で、他部活顧問教師・生徒などの監視の目が存在する。当該校水泳部にはこういった他部活からの監視の目が届かない環境であり、固定化された人間関係の中、当該生徒に対するいじめが続き、深刻化していった（第3章参照）。

2 いじめが起こっていたにも関わらず対応されなかったことについて

当該校水泳部顧問は、S4が周囲の生徒に対して言い方がきつく、偉そうな態度を取っているということ、悪口を言っていることは把握していた。顧問の前でも悪口を言うS4に対して、

「いいかげんにしておけよ」と注意をしていた。顧問に直接、「S4さんまじ無理っすわ」と伝えた部員もいた。顧問も毎週のようにS4に「調子に乗るな」「おまえ、しつこい」と指摘していた。

しかし、これらの事象について、顧問はいじめとして対応しなかった。「S4が他人の悪口を言った場面はとくに見たことがない、いじりは強いイメージがある」というように、いじっているだけ、との認識であった。このように、顧問が部活動内でのいじめに対して関与しなかったことにより、いじめが継続して起こり、深刻化していった。当該生徒をいじめられた側とする、いじめの四層構造が強固なものになっていたことはもちろんのこと、水泳部内では、当該生徒に対するいじめが日常的に行われ、S4による当該生徒に対するいじりに違和感も覚えなくなった。(中井理論の透明化段階)

当該校水泳部の顧問教員は全員、水泳経験者ではなかった。教師になるためには教科指導についての専門資格は必要である。しかし、部活動指導については、専門資格は必要なく、指導法について学ぶ機会も少ない。指導にあたる部活動について、競技経験のある部活動顧問になることが多いが、担当部活動の競技経験がない教師の割合は、中学校で30.1%というデータもある³⁾。

水泳を経験していない当該校水泳部顧問は、泳ぎ方など競技指導するというより、練習メニューを作ったり、部活動に立ち会うというような管理が主な役割だったと思われる。その管理は厳しいものではなかった。当該校水泳部の運営の方針は、あまり厳しくしない、来る者拒まず、去る者追わずであった。緩い雰囲気の中、顧問は、生徒達にとってはマネージャーのような立場であり、従うべき関係ではなかった。また、部活動の管理が緩やかであると、部内の規則やマナーが不明確なままになることが考えられる。泳力別にレーンを分けて泳ぐというルールも守られておらず、どのレーンで泳ぐかは生徒間で決めていたし、出席管理も生徒間の連絡で済まされおり、顧問は把握しきれていなかった。このような環境では、生徒たちが自分の行動を抑制するための基準を持つことができなかったと言える。

抑止が効かない環境において、顧問が何度注意してもS4の態度は変わることなく、部内での様々なふるまいを許すことになり、当該生徒へのいじめが深刻化した。周囲の水泳部員はS4に付度し、当該生徒を無視した。当該生徒は、顧問や水泳部員誰もが助けてくれない状態になり、無力化していたと言える。

3 部活動内でいじめが起こった時の対応について

水泳部顧問には、部活内でいじめが起こった場合、顧問だけで対応することはなく、当該学年や管理職にも報告し対応するという認識はあった。しかし前述のように、そもそもいじめと認知されておらず、報告されることは一度もなかった。S4が他部員をよくいじっていたことや、からかっていたことには気づいていたが、周りがS4のことをあしらっており、S4の影響力は少ないと認識していた。

今の制度上、顧問が部活動中すべての時間に立ち会うことは不可能である。しかし、水泳部は水に入るという特殊性があり、危険度が高い。そこに顧問不在という状況を許すということは、学校の危機管理の甘さを表しているといえる。体育の水泳授業で教師不在の中、生徒が泳

いでいるということは考えられない。顧問が2人でかつ担任を持っている状況で、部活動に立ち会うことはかなり負担である。必要があれば、他の教師に立ち会ってもらい、学生ボランティアや地域の力を借りる、などの対応がされてもよいのではないか。部活を顧問任せにせず、学校で支える必要がある。

生徒たちはルールや基準が不明確な状況では自分の行動を抑制することができず、いじめの問題が見逃されたり、放置されたりすることで、問題はエスカレートしていく。顧問が積極的に関与し、問題行動に早期に対応することが必要であった。

- 1) 学校教育における部活動の法的位置付けについては、中学校学習指導要領（平成29年3月告示）の総則に、次のとおり明記されている。

中学校学習指導要領（平成29年3月告示）第1章第5の1のウ

教育課程外の学校教育活動と教育課程の関連が図られるように留意するものとする。特に、生徒の自主的、自発的な参加により行われる部活動については、スポーツや文化、科学等に親しませ、学習意欲の向上や責任感、連帯感の涵養等、学校教育が目指す資質・能力の育成に資するものであり、学校教育の一環として、教育課程との関連が図られるよう留意すること。その際、学校や地域の実態に応じ、地域の人々の協力、社会教育施設や社会教育関係団体等の各種団体との連携などの運営上の工夫を行い、持続可能な運営体制が整えられるようにする。

（文部科学省ホームページ アクセス2024年11月）

- 2) スポーツ庁「運動部活動に関する調査結果の概要に係る基礎集計データ」2016年度（スポーツ庁ホームページ アクセス2024年11月）
- 3) 学校運動部活動指導者の実態に関する調査 令和3（2021）年7月 公益財団法人日本スポーツ協会 指導者育成委員会（公益財団法人日本スポーツ協会ホームページ アクセス2024年11月）

第3 （事案発生前）生徒指導上の問題を有する生徒に対する指導のあり方

指導を何度行っても、同じ問題行動を繰り返し、行動に変化が見られにくい生徒は一定数存在する。本調査から理解する、S4は、まさにこのようなタイプであると考えられる。しかしながら、いじめと認定されるような問題行動が繰り返されたことは、自死に影響を及ぼすものであると考えられるため、対応は必須である。繰り返し指導しても行動変容が難しいからといって、対応しなければ、これらの問題行動により、例えば繊細で他者との紛争を避けるような傾向性のある生徒にしわ寄せがいくのは自明であるため、ここでは、生徒指導上の問題を有する生徒に対する指導のあり方について検討する。

本件においてS4は、ある程度の指導を受けていたものの、人に嫌な思いをさせる言動を繰り返していた。教師はS4の言動に問題があることを理解している以上、改善の兆しが見えなくとも、どう教育的に関わっていけるか検討し続ける必要があったと考える。行動変容を達成するにあたり、学校教育のみでは限界がある、達成されとも限らないなど課題はあるかもしれないが、本調査で見受けられた、指導しても改善が見られなかった結果としての、「あいつはああいうやつだから仕方ない」という教師の認識や対応には問題があると思われる。「あいつは

ああいうやつ」という前提で、対処していける生徒もいれば、当然ながら傷つく生徒もいるため、こういった生徒の傷つきへの感受性を上げていくことが必要である。しかし、繰り返される問題行動に対して起こる慣れ（感受性の鈍麻）や、他の業務に目を奪われてしまう状況等により、本来は生徒の傷つきになるかもしれない、もしくははじめであると感じ取るべきところで、違和感をキャッチしにくくなっていたことが推察される。本事案では、前述のとおり、生徒たちに見られる大人びた文化が、より一層、生徒たちの中に見られる心の傷つきを気づきにくくさせた要因があったと思われる。しかしながら、違和感をキャッチしにくくなっていることへの自覚や、キャッチの感度を上げていく意識は必要と思われる。

また、良い面と悪い面を併せ持つ生徒への関わりの中で、その生徒の良い面を伸ばすことに力点を置くのは現代教育の主流であるものの、いきすぎた行為や繰り返される行動について、しっかりと介入していくことも必要であろう。S4 について言えば、調子のりのため、暴言を吐きやすい悪い面を持つが、ムードメーカーという良い面も持っていると言うことができる。ムードメーカーという側面が学級運営に活用されていた絡みから、彼の悪い面については分かっているがスルーするといったやり方があったのではないかと推察する。更に言うならば、このような生徒と教師のある種の共依存的な関係性が、目をつむってもいい部分とつむってはいけない部分の線引きを曖昧にし、問題行動への介入や検討が弱くなった可能性も考えられる。

当该校は問題行動自体が少なく、地域性として（不揃いに）社会化された生徒が多く、聞き分けよく振舞う生徒が多いため、生徒指導においてもダメと言って終わるような、一方的な指導が多い印象である。問題行動は、その個人にとって、何かを満たすための間違った手段である。問題行動が起きている時、特に繰り返される場合には、その個人が問題行動によって何を満たしているのか、問題行動以外の方法で満足を得られる手段はないかを考えていくことが有益である。本件の S4 であれば、注目を浴びたい、自尊感情を高めたいといったことを求め、その欲求を満足させたいがためのいじり行為であったと理解できる。本人からすれば満足を得るための行動であるが、こういった行動が他者を傷つけており、問題行動になっていることを教えること、どうすれば満たされるのかについて一緒に考えていくこと等が指導として必要だったように思われる。具体的に言うと、いじり行為について、なぜそのような行為をしているのか、いじりは誰にとって得になるのか、なぜいじってもかまわないと思うのか、行為の理由如何によっていじり以外の行動で代替できそうか等を、学校が検討し見立てて、いじり以外の方法について教育的に指導する必要があったと思われる。

第4 クラス運営の課題

いじめが発生する機会や場所の1つとして、在籍する学級があげられる。中学校教育では、学級集団を1つの単位として活動する機会が多く、最も長い時間を過ごす。ゆえに、学級内の風土や雰囲気は、いじめ事象の発生や継続に大きな影響を及ぼす。いじめ事象に関して大きな影響力を持つ学級の風土や雰囲気は、学級のメンバーである生徒の構成、並びに、担任の学級運営によって構築される。ここでは、当該生徒の在籍した学級運営の課題について、2年時を中心に検討していく。

2年時担任の学級運営は、学級内で力のある生徒や、意見が強い生徒を中心に据え、それら

の生徒達を教師が活用し、強いリーダーシップを特定の生徒に取らせ、学級をまとめていく手法である。生徒の自治を尊重し、自主性を育てるといった長所があり、実際に当該学級では、学校行事等で入賞するといった成果を得ることが多く、達成感を覚える生徒が多かった。また、学級の集団凝集性も高まりやすく、いわゆる盛り上がる学級であったと言える。これらの長所から、2年時担任の学級運営方法は、いわゆる常套的な手法として、学校現場で多く見られる。

一方、このような学級運営は、特定の生徒に強いリーダーシップを取らせることにより、本来フラットである生徒同士の関係に、疑似的な上下関係を生じさせる。疑似的であっても上下関係が生じる中で、立場の強い生徒はより強く、立場の弱い生徒は居心地が悪くなりやすいことは想像に難くない。また、集団における凝集性の高まりは、同調圧力の高まりにも通じる。この同調圧力の高まりは、例えば、盛り上がる雰囲気についていけない・いけない生徒に対する排斥的雰囲気などを醸成しやすい。そうすると、みなと同じ意見・感想を持たねばならない雰囲気が生じ、多様な意見、ネガティブなものも含めた様々な感情といったものに対して、無関心もしくは否定的になる可能性が出てくる。ましてや、(不揃いに) 社会化されている地域性を仮定すると、ややこしいことは避け、よくできた学級になっていくことが想像される。こうした中で、最も長い時間を過ごす学級において、居心地が悪い、弱音を言いにくいといった生徒は一定数出現するであろうし、SOSの出しにくさ、教室からの離脱しにくさが強まっていたと推察される。つまり、中心となる一部生徒にリーダーシップを取らせる学級運営は、全ての生徒に適合するとは言い難い。万人に適切な学級運営方法はないものの、他者の言動に対して繊細な感覚を持ち、人との諍いを避ける傾向が強い当該生徒に関して言えば、2・3年時の学級運営が適していたとは言い難く、負担が大きく、居心地の悪い状態であったと思われる。また3年時はS4と別クラスになったとはいえ、前述の学級運営の仕方は続いており、当該生徒にとって状況が好転したとは言えなかったと推察する。また、2年時の学級運営は、S4にとってリーダーシップをとる疑似体験をさせ、かつ成功体験となったと考えられるため、S4の支配的な対人関係の作り方をより一層強化する結果を招いたと考えられる。

学級運営の方針は、当然ながら学級担任が決める。先述の通り、学級運営については、どの方法をとったとしても一長一短がある。そのため担任は、自分の選択している運営方法の長短を理解し、短所については配慮やフォローをしていくことが望ましいであろう。しかしながら、本件調査において担任は、自身の学級運営の長短を理解し、短所であるところの、立場の弱い生徒の居心地の悪さ、同調圧力の高まりによる多様な意見や感情の排斥されやすさ、SOSの出しにくさ、といった点を理解し、一定の配慮やフォローをしていたようには見受けられなかった。学級が全ての生徒にとってよいものになることは不可能である。だからこそ、担任自身が選択する手法により、どのようなメリット・デメリットが生じているのか意識し、リスクを把握し、必要に応じて配慮し、他教師との連携などでリスクをフォローしていくことが求められる。さらに言えば、自身の学級運営を見直す機会を定期的に作っておけば、リスクの把握もしやすかったと考えられる。

結果論にはなるが、本件に関して言えば、S4をクラスの雰囲気づくりの中心に据えたことは、学級内での疑似的な上下関係を助長し、他者をいじるS4のスタイルを許容する風土を作ったとも言える。このような学級の雰囲気や風土は、和久田(2019)の言う、いじめにつながるシ

ンキングエラーを助長する危険性を高めたと捉えることができる。また、学級の風土が、いじめ及び自死に至る可能性を生じさせる土壌となり、当該生徒へのいじめの遠因、フォロー不足の一因になった可能性は否定できない。

第5 事案発生後の遺族対応についての課題（事後対応）

事案発生後の学校対応は、お盆と重なる閉校期間にも関わらず、学校内での会議、教育委員会との連携、SSET 派遣、スクールカウンセラーの活用等、的確迅速に行われたと考えられる。その後も、学校長を中心とした組織的対応が徹底されており、事案発生後の初期対応としては、生徒へのヒアリング、記録の作成等について十分に対応がなされていたと言える。

遺族対応についても、なぜ自死に至ったのか知りたいという意向に、誠実に取り組もうと努力していた。一方で、遺族への心理的ケアについては後回しになりがちだったように見受けられる。遺族への心理的ケアとして、学校がスクールカウンセラーを紹介することは一般的であるが、本件では9月4日時点で、遺族からスクールカウンセリングの希望が出るまで学校からの案内はなかった。また、遺族がスクールカウンセリングを希望する以前の8月17日に、激しく取り乱すS4の状態に対処すべく、T2からスクールカウンセラーの案内をし、翌日カウンセリングが実施されていた。一般的には、被害・加害関係がある人を同時に同一のカウンセラーが担当することは推奨されていない。本件では、当該校スクールカウンセラーによるS4のカウンセリングが既に始まっていたため、遺族からカウンセリングの希望が出た際には、他所でのカウンセリングを案内するに至っている。8月17日時点で、S4のいじめ行為について学校は把握していなかったため、仕方がない面はあるものの、最初の時点で遺族にスクールカウンセリングの案内が行われなかったことは、身近な場所でカウンセリングを受けるという、遺族の権利が保障されなかったと考えられる。実際のところは、S4の心理状態を知りたいという主旨で、当該校のスクールカウンセリングを希望していた側面もあり、先述した権利の保障という意味での影響は少なかったと思われるが、身近な場所でカウンセリングを受ける機会が保障されなかったことに変わりはないと思料する。

また、いじめが起こった際の学校内には、被害側である遺族と、加害側となる生徒の双方が存在するため、遺族対応が難しくなることもあると思案する。問題点とまで言えないものの、被害・加害の双方の関係者に対応する困難について指摘する。学校は被害生徒やその遺族の気持ちに寄り添った対応を求められ、なおかつ加害生徒の指導や教育、心身の安全を図る必要がある。被害者側の思い（罰して欲しい等）と、学校が行う加害生徒への指導や教育（教育的、ケア的関り等）の間にズレが生じる場合、学校は双方への対応についてアンビバレントな状態になると理解できる。ズレそのものが遺族からすると、学校が加害生徒をかばい大事にしているように見え、気持ちを分かってもらえていない感覚や当該生徒がないがしろにされたという思いにつながりやすい。なおかつ、アンビバレントな状態を自覚している学校は、より中立でなければならない、より公平でなければならない、という思いが強まりやすい。本件で言えば、9月14日に行われた関係生徒への聞き取り報告の際などに顕著に表れている。例えば、加害生徒は当時軽い気持ちで当該生徒へのいじめ行為を行っていたと話しており、学校は中立性や公平性を意識してか、加害生徒に対する評価や、学校の持つ価値観について付言せず、遺族にあり

のままを伝えている。加害側の気持ちのみをそのまま伝えられたことで、遺族としては、学校も同じような感覚に思っているのではないかと不快になり、何が人を傷つけることなのかを教師が理解していないとすら感じている。軽い気持ちで行っていたという発言を伝えるにしても、「残念な発言ですが、軽い気持ちで行ったと言っていました。」という風に、加害者の発言や現状について、学校がどう感じているかを伝える等を行うことで、被害側である遺族に寄り添った対応になったと思われるし、学校の価値観を付加することは中立性や公平性を妨げるものではないと思われる。そもそものところ、いじめが行われ不正義な状態が発生しているのであるから、被害側と加害側とを形式的に平等に扱うと、却って不公平を招く。被害者側は圧倒的に不利益を被っているという理解を基盤とし、被害者側に寄り添った対応を行うことで、ようやく公平な対応になると言える。

第6 事案発生後、いじめをおこなったと考えられる生徒に対する指導に関する課題

今回いじめたと考えられる生徒への指導は、生徒指導提要（2022）によって掲げられた生徒指導の4層のうちの「困難課題対応的生徒指導」に該当し、校内の教職員（教員、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー等）だけでなく、校外の教育委員会等、警察、病院、児童相談所、NPO等の関係機関との連携・協働により課題対応を行うとされている。

児童生徒の背景には、個人的要因、家庭的要因、人間関係に関する要因など、様々な要因が絡んでいる。学校としてこのような課題の背景を十分に理解した上で、課題に応じて管理職、生徒指導主事、学級・ホームルーム担任、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー等の専門家で構成される校内連携型支援チームや、関係機関等との連携・協働によるネットワーク型支援チームを編成して、計画的・組織的・継続的な指導・援助を行うことが求められる。

本件に関しては事案発生後より教育委員会事務局の指導主事やSSETが関わっており、相談しながら対応が進められているが、いじめをおこなったと考えられる生徒への組織的対応としては不十分な点が見受けられた。以下、時系列に添って、その問題点を中心に取り上げる。

1 事案発生直後の対応

8月17日のお通夜でのS4の様子を受けて、対応したT1は翌18日に登校するように促し、そこでSC1の面談を受けている。このお通夜においては、事前の打ち合わせ通りスクールカウンセラーの紹介と告別式後の見送りの案内を他の生徒にも随時おこなっていたため、教員がS4にスクールカウンセラーとの面談を勧めるのも自然な流れであったと思われる。

S4への指導の前にまず心のケアがおこなわれたことは、急性ストレス反応がPTSDへと移行するのを防止するためにも、また、後追い自殺を防止するためにも、適切であったと思われる。

2 いじめに対する指導の開始

8月18日の告別式後に女子生徒6名の情報提供により学校は当該生徒へのいじめがあった可能性を把握した。S4がその中心人物である可能性が示唆された。

8月21日以降、S4や水泳部員への聴き取りから打ち上げの話などが明らかになった。9月7日の時点では8月14日の打ち上げの件について学校は「いじめ」だという認識を持って参加生徒に対する指導を行っていくことを決定した。同時に因果関係が不確かな段階であるため、学校として「打ち上げが自死の原因であると思っている」という言い方はしないという対応も決まった。

このように状況が変わる中で、誰がS4への懲戒的指導を担い、誰が寄り添う対応を担うのか、誰がその調整役を担いつつ全体を見通して対応を考えるのか。その役割分担について教職員間での検討が不十分だったと思われる。

3 別室指導の開始

9月8日には、遺族より、S4が普通に学校生活を送れているのが許せない、この件に向き合うことができるまで授業に入れず別室対応をしてほしいという思いが学校に伝えられた。それまでもS4は登校を渋ったり遅刻をしたり、別室で過ごすことがあった。9月11日より登校時からS4に対して別室指導がおこなわれた。また、11日放課後からは打ち上げに参加した他6名の生徒の別室指導もおこなわれた。S4の別室指導は9月29日までの3週間に及んだ。

S4の別室指導は、本人の反省を促すといった目的だけでなく、当該生徒の保護者の強い意向や、S4を他の生徒から隔離し、あらたなトラブルや憶測等を生まないようにするといった意味合いもあり、必要に迫られて始まったものと考えられる。

なお、指導とケアだけでなく、聴き取りと指導も同時に同じ教員によって行われていた様子が見受けられる。スクールロイヤーからの指摘もあるように、聴き取りをより正確なものとするために指導とは分けるべきであった。

4 別室指導の方針

別室指導の期間等、どこまで見通しを持って別室指導が開始されたかは記録が不十分なため推察できなかった。内容についても「自分がしたことと向き合う時間」としているが、具体的にはどのようなことをする時間であったのか。深く考えさせる必要がある、反省させる必要があるというニュアンスは感じられるが、毎日反省を促すという指導が果たして適切であったのか、疑問は残る。また、何をもって反省したとするのかも曖昧であり、何ができれば別室指導の終わりとするのかが明確でなく、その着地点が曖昧であった。児童生徒の背景要因についてスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーの見立てや助言も参考にしながら多角的に検討し、チーム支援が有効になるような体制を組み、指導内容を検討するべきであった。また、遺族にも対応方針について丁寧に説明をするべきであった。

5 別室指導中の学外での出来事

S4が別室指導を受けている期間も、学外で他の生徒に事案の話をするすることがあり、自分の言動が他の生徒にどのような影響を及ぼすかを認識できていない、あるいは認識していたとしてもその時の感情でその認識を忘れて動いてしまうといった様子がうかがえた。本人の個人的要因により自制することが難しかったのであれば、精神的に追い詰められたことの辛さを同級生

に聞いてもらうべきではないという指導だけでは不十分であったと思われる。スクールカウンセラーも助言したように、S4の気持ちを受け止める役割の大人が必要で、家族が担えるのであればそれに越したことはないが、難しいのであれば教員の誰か一人がその役割を担うこともできたはずである。その助言を得る時期も10月27日と遅く、もっと早い段階から、チーム支援の形がとれていて役割分担が適切にできていれば、S4の別室指導中の学外での言動も変わっていた可能性はある。

6 別室指導の終了

この別室指導を行っていた時期は8月14日の打ち上げの件はいじめとして対応しているが、それ以外の事実はまだ不明瞭であり、自死との因果関係はわからない状態であった。調査委員会が入ることも決まっており、学校がそれ以上の調査をできないという事情もあった。一方、時間を経るごとに遺族の被害感情は高まり、別室指導が終わることや行事参加について納得できない気持ちがあった。この別室指導はあくまで懲戒としてのものではなく、S4の教育を受ける権利を保障しなくてはならない学校と、被害感情の高まる遺族とをどのように同時に対応していくか、検討を重ねて丁寧な対応が必要とされる局面である。そのような対応を専門家も含めたチームで行うべきであった。

7 中学校卒業後まで見通した対応について

なお、この時点で、打ち上げの件をいじめとして焦点化して指導をすることは適切であったと思われるが、一人の生徒が亡くなったことを踏まえてどこまで指導できるのかというのは難しい問題である。一人で責任を背負わせるような指導をすることが、学校の生徒指導として適切なものなのかどうか。また、学校の指導という範疇を超えたものになるものではなかったのか。それらの検討もチームでおこなうべきであったし、それも含めた指導の経過を丁寧に遺族にも説明していくべきであった。

中学校としては卒業を区切りに指導を終えるイメージを持つ傾向にあり、実際、基本的に教職員は卒業までしか関われないことを考えるとそのようなイメージを持つことも当然ではある。しかし、S4への指導効果を半年で望むのは難しいケースではなかっただろうか。

卒業後長いスパンで見通しを持って中学校の間に何ができるのか、そのような視点を持って対応を検討する必要がある。そうすれば学校内だけでの対応ではなく、例えば児童相談所や少年鑑別所の法務少年支援センターなど、関係機関に繋ぐという動きを作れたであろう。調査委員会の調査が入ることはわかっていたので、S4はいずれその調査結果を受けることになることも見通せたはずである。その調査結果が厳しいものになることを想定し、そのための心の準備や心身の状態を整えるための指導やケアをしていくことが学校として必要な対応だったとも考えられる。このような検討には専門家の協力も必要であった。

なお、いじめをしたと考えらえる生徒への対応について、その都度の聴き取りの内容や別室指導の様子は記録として残っているものの、具体的な指導内容や方法等の記録が不十分であった。そのため、本調査においても十分に検討することができなかった。記録をしっかりと残し

ていじめをおこなったとされる生徒への指導に随時生かすべきであったのはもちろんであるが、その記録をもとに今後の学校におけるいじめ未然防止教育にも役立てることができたはずであった。

第6章 提言

第1 援助希求が出しやすく、受け止められる雰囲気づくりの徹底

1 「物わかりのよい」「やさしい」生徒の被害

生徒の中には、物わかりが良く、相手への配慮・慈愛・やさしさに満ち溢れる者がいる。こうした生徒は、ほとんど対人トラブルを起こすことがなく、また、他の生徒同士の関係を穏やかで良好なものへ維持・発展してくれる。教員からすれば大変ありがたい存在であり、その恩恵はきわめて大きい。

だが、当の生徒本人の内面に立ち入ってみると、そのような生徒のなかには、他の生徒から暴言を投げかけられたり、「いじり」を受けたりする等、何かイヤなことが自分の身に降りかかったとしても、それは自分にも非があるから仕方がないと考えたり、そうしたときに声を荒げて相手に抵抗することは適切ではない、などと捉えたりする者が存在することも容易に予想される。すなわち、本来は相手に非があるにもかかわらず、相手から不愉快な言動を浴びせられた際に、過度に自分を責めたり、問題を一人で抱えたり、無理に納得したり、あきらめて状況に適応したりする等、自己処理を図ろうとするような傾向である。攻撃してくる相手にも理由がある・かわいそう、自分さえ我慢すれば良い、声を荒げると空気を乱してしまう、騒ぐのは逆にカッコ悪い、子どもっぽい等、様々な理由を瞬時に思いついて、自分を律しているとも考えられる。

このような生徒は、いじめの被害に遭っていても自分自身で気がつかなかったり、いじめに遭っているという事実を認めなかったりするおそれもある。また、いじめの加害者（加害意識が乏しい場合も含む）にとってみれば、こうした属性を備えている相手であれば、被害の声を挙げたり反抗してきたりする可能性が低いと見積もることができるため、そういう生徒を攻撃対象にしやすいことも考えられる。当初は、加害・被害双方から一定の合意が得られた悪ふざけであっても、上記のような属性からそれがエスカレートして、結果として深刻ないじめ被害をもたらすおそれもある。

以上のような、生徒内面における繊細な機微に対して教職員が十分に配慮し、また生徒同士も身近な友人の繊細さに対して温かくいたわりあうような組織文化の醸成が非常に重要な時代となっている。このような事柄が、まずは本事案から深く学び取るべき重要な教訓の一つであると思われる。

2 弱いことを恥じず、正当に認め、援助希求を出せる支援を

こうした問題については、第一に、本人が声を上げることができるよう促すという方向（本人への「エンパワーメント（力・権限を与えること）」や、本人が援助希求を出せる支援）と、第二に、周囲の雰囲気をよりよいものに作りかえていくという方向（いじめを許さない学級お

よび学校の「組織文化」の強化)の、二つの方向で考えていくことが可能である。

第一に、本人へのエンパワーメントについては、①まず基本的認識として、とくに男子生徒の場合、多感な思春期では「強さ」に価値が置かれることが多いため、配慮の必要なところだと思われるが、人間として「弱さ」をもつことは何ら恥ずべきではなく、それは優しさの別の側面でもあり、人の弱さは、集団において適切に認められるべきであると理解してもらうことが重要になる。そして、他者の心身の痛み・苦しみと同時に、自分のそれらにも敏感になってもらうことが重要である。

②次に基本的知識として、いじめ防止法の趣旨に基づき、「心身に苦痛を感じている」行為はすべて「いじめ」に該当するものであり(第1条)、それはすべて「行ってはならない」ものである(第4条)という規定を確認することが重要である。

③その上で、法意識・規範意識として、「誰もが法によって守られている」、「法を守ることによって社会の安全が保たれる」という意識を高めることが重要である(文部科学省(2022)『生徒指導提要』pp.130-131)。

④さらに、暴力等を伴わず「目に見えにくい」タイプのいじめの場合、第三者に話すことすら苦痛や屈辱と感じられることがある、という傾向を、生徒自身も理解しておくことが重要である。

⑤教師らは、こうした生徒の機微を理解した上で、日頃の微細な変化・予兆を見逃さずにキャッチできるよう、個人的にも対応・実践を心がけると同時に、組織的・システマ的にも「ふだんから子どもの生活を把握するための健康アンケートや定期的な個人面談を行う」などの実践を、学校全体として組織的に進めていくことも求められる(国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター(2013)『いじめのない学校づくり(生徒指導リーフ増刊号)』p.15)。

3 いじめを許さない学校の組織文化の強化

第二に、学級や学校の組織文化の強化については、上記と関連しながら、被害生徒からの援助希求を他の生徒も教職員も敏感にキャッチできるような雰囲気づくりを心がける必要がある。これは、いわゆる「いじめ防止につながる発達支持的生徒指導」(文部科学省(2022)『生徒指導提要』p.130)を目指していくことと重なる。

すなわち、①「多様性に配慮し、均質化のみに走らない」学校づくりを目指し、「教室に、様々な異なる考えや意見を出し合える自由な雰囲気を確保し、児童生徒がお互いの違いを理解し、『いろいろな人がいた方がよい』と思えるよう働きかける」ことが重要となる(同上)。

②また、「生徒の間で人間関係が固定されることなく、対等で自由な人間関係が築かれるよう」心がけ、様々な観点から生徒自身が自分は「応援してもらっている」と感じ、「学校が居場所であると思えるよう」努めていくことが重要になる。

③その上で、生徒自身の内面に「自己への信頼」が育まれるきっかけは、学級・学校等の集団内において「主体的に取り組む共同の活動を通して他者から認められ、他者の役に立っていると実感できる」経験であることを重視し、『『どうせ自分なんて』と思わない』で済む「自己信頼感」を育むよう努めることが重要になる。

④これらを通じて、「困ったときや悩みがあるときに、隠して耐えるのではなく、弱音を出し

たり、人に頼ったりすることができる雰囲気」、すなわち援助希求が表出できる雰囲気を作り、それらの希求を「しっかり受け止めることができる体制を学校の中に築くこと」が重要になる。

まさに、適切な「自立」とは、問題状況や心身の苦痛を自分一人で丸抱えするのではなく、他者（教職員や保護者らの大人、そして友人ら生徒）へ「適切に依存できる」ネットワークを築くことである、という理解への転換が必要になる。こうした理解が生徒間・教職員間に広く共有されるような日頃の取り組みを期待したい。

第2 生徒指導観の拡張 ―「元気の良い生徒」や「いじり」に対する姿勢―

1 「元気の良い生徒」に対する把握と指導

本事案において、いじめ行為の中心にいたと目される生徒に対しては、教職員から単に「元気が良い生徒」「目立つ生徒」「ノリの良い生徒」「学級運営において鍵になる生徒」等と把握されていたようにも思われる。

もちろん、そうした把握自体が問題というわけではない。積極性をもつ生徒は、その資質にも左右されるものの、他の生徒に対するリーダーシップを発揮して、学級・学年・学校全体を明るく肯定的な雰囲気にしていく力があることもある。

従来、こうした生徒については、たとえば明瞭かつ重篤な非行・問題行動が見受けられる場合には、当該生徒の環境や性格なども配慮した上で、教職員からの継続的な注視と、毅然とした対応が行われてきた。

しかしながら今回の事案では、いわゆる分かりやすい非行が見受けられたわけではなかったため、「元気」や「ノリ」の陰に隠れていた、ときに微細な、ときに過大な他者への攻撃や人権侵害が十分に捉えきれなかったおそれがある。加害側や周囲にとっては微細と思えても、被害側にすれば、明示的でない攻撃であるがゆえに抵抗・反論しがたく、それが長期間にわたって蓄積されていくストレスが、いかに甚大であるか、想像に難くない。今回の事案の深刻さを直視するならば、従来のような生徒把握や対応だけにとどまらず、そこから派生しうる問題点や消極面についても十分に視野に入れた繊細な認識や対応が、教職員側には求められる。

2 「元気の良い生徒」の言動に対する見きわめ

まず「元気の良い生徒」の言動そのものについて、調子に乗るあまりに、他の生徒を傷つけるものとなっていないか、周囲への影響を見きわめる必要がある。もとより、こうした先入観が生徒の活動や発達を妨げるおそれにも配慮しつつ、いっそう慎重かつ、きめの細かい配慮が求められる。その上で、その「元気さ」が何に由来するものか、何がその背景・根底にあるのか（たとえば「他の生徒から注目されたい」「自尊感情を高めたい」といった過剰な自己愛的欲求、さらにその要因となりうる愛着不全等）、また、その表出がいかなる影響をもたらししているのかをじっくりと観察し、熟慮する必要がある。その際、状況に応じて厳しい指導や対応を辞さない覚悟をもちつつ、可能な限りそういった生徒に寄り添いながら、本人のメタ認知にも働きかけ、言動の問題性を一緒に見きわめ、自他の人権を大切にできるよう、本人の発達課題に向き合える指導に努められたい。

3 周囲の生徒に対する目配り

周囲の生徒への影響については、単に教職員の観察や判断のみに依拠するのではなく、実際に周囲の生徒自身の声を直接得るよう努めることが重要になる。加えて、「声にならない声」にも十分に耳を傾けて、周囲への影響を推し量ることも重要になる。その意味では、現在、市内の各校で取り組まれている「心の天気」などのしくみも十二分に活用するとともに、今まで以上に生徒の表情などへの注目、さらには、何気ない日常的な会話からの情報収集に努められたい。

4 学校の組織的取り組み

上記の配慮や情報収集のあり方について、教職員全体での共有と多角的な検討を、今以上に進めることが求められる。多忙な日々でもあり、また、教職員の感受性にも個人差や個人内変化が生じやすいことから、場合によっては「大げさに考える必要は無い」「生徒の自主性に任せよう」等と判断され、放置されるおそれもある。しかし当然、生徒の側の感受性にも個人差があるのであって、些細と思われるような事柄でも大きく傷つく生徒がいることも想定しなければならない。「優しい時代」になったとも言われるなかで、大人世代と生徒世代での感じ方に大きな相違があることも予想される。

こうした事情を勘案しつつ、できるだけ多様な教職員のまなざしと感性によって、状況診断や対応考案が可能となるよう努められたい。たとえ一人の教職員には些末と思えても、実際にはそれは些末ではない問題である可能性も高い。他の教職員の視点を交えることによって初めて明らかになることもある。少しでも気になる状況があるならば、速やかに教職員全体で共有できるような姿勢が望まれる。加えて、単に心構えにとどめるだけではなく、恒常的な対応が可能になるような「しくみ」づくりも望まれる。もとより、チーム学校の観点から、スクールカウンセラーをはじめとする専門家の支援も大いに受けるべきである。こうした内実こそが、そもそもいじめ防止法第22条に述べられる「学校におけるいじめの防止等の対策のための組織」に求められるものであろう。

以上の事柄については、本事案調査の過程において、すでに当該校の教職員数名からも指摘があった。市内の学校全体においてもさまざまに工夫が重ねられているところとも思われる。そうした努力を継承・更新しつつ、もし少しでも問題事案の予兆を捉えた時には、ただちに全教職員の協力の下で対応に当たり、潜在的な被害生徒や加害生徒、観衆的生徒、傍観者的生徒らに対して、必要・有効と思われる対応を講じられたい。

5 「いじり」の問題性について

本事案においては、被害生徒に対する「いじめ」として本来は認知されるべき加害生徒の行為が、いわゆる「いじり」として生徒間で受け止められていた側面も浮かんでいた。生徒の何名かは、そのことの問題点を指摘する声もあり、嫌悪感も示されていた。一方で、それらが十分な抑止力としては機能せず、結果として是認・許容されていたかのような様相も見受けられた。教職員間においても、上記のような加害生徒に関する把握の作用も相まって、日常化していた「いじり」の問題性が十分に理解されず、対応が不十分になったおそれがある。こうして

「いじり」に歯止めがかからず、被害生徒の心に与えられる苦痛が深刻さを増していった可能性が指摘できる。

すでにこれまでも多く論じられているように、そしてまた生徒ら自身にもしばしば自覚されるように（例：中学2年生作文（法務事務次官賞受賞）『「いじり」は「いじめ」』法務省人権擁護局・全国人権擁護委員連合会（2019）『第39回全国中学生人権作文コンテスト入賞作文集』）、一見、その場を盛り上げるかのように見える「いじり」は、その対象となる生徒を深く傷つけているにもかかわらず、その生徒が過剰に周りの「空気を読んだ」結果として苦痛を表明できず、さらに周りの「いじり」がエスカレートし、悲しみや辛さが積み重なるおそれがある。あくまで「いじり」の語は一例でしかない。加害側の生徒に悪意があるか無いかにかかわらず、日常的な悪ふざけや馬鹿騒ぎが人を傷つける可能性に思いを至らせるという、人権尊重の姿勢を今一度、再確認しておく必要がある。

6 「いじり」を「いじめ」にさせない実効的取り組みを

思春期を迎えた多感な生徒たちの内面では、本人にも正体不明の感情エネルギーが奥底から湧き出ることがあり、それを制御することはむずかしい。その感情が悪意に基づくという自覚が多少ある場合においても、その自覚を無かったものとして、一時的な馬鹿さわざや悪ふざけに興じることも多い。その結果、「いじり」が相手を深く傷つけるものになっていても、場を盛り上げるという言い訳や名目の下で歯止めがかからない。

「いじり」の問題性を指導する際には、まず「いじめ」につながるからダメだと毅然と説くことが重要である。他方、それは往々にして単なる教条的で表面的な行為禁止とのみ生徒に受けとられて、実効性の薄い解決法にとどまるおそれがある。上述のような中学生特有の心理的機制について、生徒たち自身にも客観的な理解を促しながら、「いじり」の怖さや対処方法について一歩踏み込んで考えていく必要がある。

具体的には、そもそも「いじり」を用いないコミュニケーションのあり方、エスカレートさせてしまったときのセルフコントロールのあり方、周囲によるクールダウンの方法、いじられた生徒への配慮のあり方等を、生徒と教職員が一丸となって考えていく等である。その際、たとえばエネルギーに突き動かされてしまう自分自身の内省のための、あるいは他者に対する行動抑止のための、効果的な言葉かけのあり方（「合い言葉」）を、場面に応じて考えるロールプレイやシミュレーションの手法も有効となる（実践例の一つとして、小学生が対象ではあるが、大阪府吹田市「すいたGRE・ENスクールプロジェクト」などが挙げられる）。

「いじり」の問題性については、すでに全国の学校でも取り組まれているところでもあり、また大阪府下でも中学校や高等学校にて配慮されているとも聞く。こうした実践がさらに発展することを期待したい。教育委員会においては、生徒指導の質的向上の観点から、一歩踏み込んだ研修実施、手引き作成、慣行醸成等の手立てを講じられたい。

第3 いじめ防止の観点からの部活動における人間関係への配慮と対応

1 部活動における「いじめの衝動」への配慮

今回の事案においては、部活動におけるいじめが深刻なものとなっていた様子をうかがえる。

一般に、いじめ加害者の心の深層には、不安や葛藤、劣等感、欲求不満などが潜んでおり、なぜ自分がいじめに走るのか、どうしていじめることではか気持ちが保てないのか等は無自覚な場合も多いという。「いじめの衝動」を発生させる要因としては、①心理的ストレス（過度のストレスを集団内の弱い者を攻撃することで解消しようとする）、②集団内の異質な者への嫌悪感情（凝集性が過度に高まった学級・ホームルーム集団では、基準から外れた者に対して嫌悪感や排除意識が向けられることがある）、③ねたみや嫉妬感情、④遊び感覚やふざけ意識、⑤金銭などを得たいという意識、⑥被害者となることへの回避感情、などが挙げられている（文部科学省（2022）『生徒指導提要』p.133）。

このような「いじめの衝動」から捉えた場合、部活動においては、その種目・種類等に依拠するところも大きいものの、上記衝動を促す要因が強化される場合がある。

すなわち、個人競技、しかもタイムなどで客観的に成績が明示化されるタイプの競技の場合、まざまざと自分自身の競技能力や成績序列を見せつけられることになり、成績上位ではない者のなかには、自尊感情が傷つき、上記①の心理的ストレスや、同じく上記③のねたみや嫉妬感情を持ってしまう者も生じうる。さらには、そうした否定的な感情から、成績上位者に対して、上記②の人格面や個性での異質性を捉えて（「成績は良いが協調性がない」等）、嫌悪感情を向けることもある。それぞれの部活動の競技や種類の特性が生徒間の人間関係に与える影響については、すでに多くの部活動顧問等によって認識され、また対応されているところとは思われるが、今一度、日常的に洞察や配慮を深めていくことが重要になる。

2 部活動における規律の反動的な弱化・喪失

さらに部活動においては、競技等の特性のみならず、その実施時間帯や場所など、実施形態上の特性からも上記衝動に歯止めがかかりにくい面がある。そもそも授業や学校行事など、いわゆる正課内では人権侵害を抑制しうる生活規律がある程度は保たれたとしても、課外活動と位置づけられる部活動ではゆるんでしまうおそれがある。しかも放課後という、生徒にとって一種独特の時間帯においては、正課中の強く堅い規律に対して反動・反発を示すかのように、規範意識の弱化・喪失、さらには馬鹿騒ぎや悪ふざけなどが生じやすい。たとえ練習中には厳しく統制されたとしても、あるいはそれゆえにこそ、練習後などには反動が形成されうる。練習自体が厳しく統制されていない場合には、そのゆるさが練習後にも引き継がれ、さらに悪化しうる。

こうして部活動では、前述④の遊び感覚やふざけ意識も助長されやすいと思われる。さらには、競技等に没頭することによって周囲への注意を払わず、人間関係における正義や人権尊重などの規範・規律に無関心になることによって、⑥被害者となることへの回避感情を保持し続ける生徒がいることも考えられる。以上からすれば、いじめの予防や対応の観点に立つとき、部活動は特有の課題を抱えうることについて十分な配慮が必要となる。部活動内で生徒に生じうるこれらのネガティブな衝動については、これまでも部活動顧問によって、程度や内容の違いはあれども、様々に指導が工夫されてきたところがあるようにも思われる。それらの蓄積も活かしながら、こうした衝動を生徒たちがコントロールできるよう、適切に指導していくことが求められる。

3 部活動顧問によるいじめ未然防止・早期発見・初期解決へ

教員にとって部活動は、日常の授業等では見えない生徒たちの個性や長所等に気づく重要な機会でもある。また、必ずしも学校的な規範や規律だけに縛られず、いわゆる人間的な関係性を生徒との間に築いていける場でもある。だが、そうした利点は、もしかすると、上記のような部活動内の否定的な生徒間関係と裏腹のものかもしれない。顧問にとっては肩の力を抜いて人間同士として生徒と触れあうことができ、一見有益と思われる生徒との関係構築が、実は規範・規律の弱化に拍車をかけ、一歩間違えると、被害生徒への攻撃や人権侵害を無自覚のうちに助長してしまうおそれもある。

あるいは、部活動顧問の教員は、部活動は日常の学級生活とは異なるとの前提的認識に基づき、たとえば「普段の授業や学校行事ではないのだから、また、もう小学生ではないのだから、部活動では、いちいち教師から指示されなくても、生徒自身が自律・自立した人格として、自分の頭で考えて動くべき」「部活内の部員同士のトラブルについては、部員同士が（教師を交えずに）自治的に解決すべき」等の考えを持つこともある。それは一面では、生徒を信頼した姿勢とも言える。しかし他方では、顧問としての過重な業務負担も相まって、教室内・正課内とは異なり教員側の認識や発想の精度が低くなった結果、いわば過度な成長期待を生徒に対して抱いてしまっていることも考えられる。このような姿勢にとどまる場合、部活動内の部員生徒間での攻撃や人権侵害に気づかない、あるいは、気づいたとしても、その被害を軽く見積もり過ぎて、対応が不十分になりうる。こうしたおそれについては、あらためて襟元をただし、日常を振り返る必要がある。

とりわけ、現代社会に生きる生徒たちの特質を考えたとき、たとえば幼少期の群れ遊びや切磋琢磨の機会が乏しくなり、人間関係は幼い時からSNSに囲まれ、それらに繊細な気遣いを要して精神的に疲れやすいとも言われる。一般には「打たれ弱い」や「トラブル解決力が弱い」などとも評価される。だが、彼らの遭遇する人間関係上のトラブルは、大人世代が想像するよりも複雑で、予想以上に大きなダメージを生徒たちに与えるものとなっていることは疑いない。こうした生徒たちを相手にする場合、いっそう細やかな洞察・配慮・対応力が求められるであろう。

これまでも部活動内における人間関係の閉鎖性・固定性から、いじめが深刻化する傾向にあることは指摘されてきた。それに加えて、上述のような部活動ならではの人間関係の機微、そこから生じるいじめのおそれについても十分に配慮していくことを、部活動顧問には期待したい。

なお、当然ながら、いじめ問題への対応は、基本原理として複数教員によること、そして学校組織全体を挙げて取り組むことが望ましい。しかしながら、前述のように部活動は放課後という時間帯に、校内各所で展開されるという実施形態上の特性を持つ上に、複数の顧問がいるとはいえども、正副の役割分担や競技経験の有無・深浅等によって、各教員の持つ発言力に差があったり、生徒への関与に濃淡が生じたりする。そのような部活動の特性等を考慮すれば、日常的に複数教員によって発見・対応することには一定の限界が生じうる。したがって、やはりまずは顧問一人ひとりの働きに期待せざるを得ないという構造的な問題を孕んでいる。

こうした部活動顧問には、いじめが深刻化する前に、また、いじめとは言えないような段階であっても、部活内における攻撃的な言動の予兆や否定的な人間関係の雰囲気を感じ察して、未然防止・早期発見・初期解決に努めることが求められる。

4 提言の限界：部活動顧問の業務負担といじめ対応の限界

ただし、一般論として、このようなことが果たしてどの程度、そしていかに可能となるのか、提言としての実現可能性（フィジビリティ：feasibility）の観点から考えたとき、非常にむずかしい面も残る。

第一に、部活動顧問としての業務負担を量的に考えた場合、しばしば指摘されるように、やりがいはいくつあっても、まったく対価が見合っていない。そもそも一日で終わることのできる勤務量ではなく、土日も含めて著しく勤務時間を長引かせる要因でもある。

第二に、部活動顧問としての業務負担を質的に考えた場合、部活動で何よりも優先したい事柄は、生徒たちが楽しく自主的・主体的に当該の競技や活動に没入できることである。その上で、あるいはそのために、たとえばケガのないように物理的な安全を確保する必要がある。これらこそが何よりも優先事項となる。もちろんこれに加え、心理的安全性を確保することによってこそ、充実した部活動を運営することが可能になっていく。

他方、そもそも、教員の適性や要望からすれば、必ずしも自分の得意とする、あるいは好む種目や分野の部活動顧問が可能なのではない。未経験の部活動を任されることも多く、ときに自分よりも経験豊富な生徒を前に、競技等の指導のみならず、練習メニューの設定や大会への申請・運営等で神経をすり減らすこともある。安全配慮で精一杯の精神状況に陥ったり、それすら難しい状況に陥ったりすることもある。

以上のように質・量の両側面から捉えるとき、そして部活動の本旨として生徒の自主性や自発性を活かす観点に立つとき、はたして、前述のような細やかな配慮に基づく未然防止・初期解決が、現代の部活動においてどれほど可能なのか、部活動の本来の活動と十分に両立可能なのか、それはどこにおいても、誰によっても両立可能なのか、慎重に再検討することが求められる。

多く論じられるように、部活動自体は、これまでのわが国の生徒の人間性陶冶に寄与してきたところが大きい。だが第一に、果たしてそういう形で人間性陶冶が、現代の生徒たちにとって、どれくらい適用可能なのか、あるいは適用可能な生徒は、割合としてどのくらい居ると見積もることができるのか、生徒間関係の現代的変容を念頭に置き、あらためて実情に即して考え直す必要がある。第二に、こうした人間性陶冶への憧憬が、教員の過重な勤務負担の上に成り立ってきた実情についても考慮する必要がある。

もちろん、現行の部活動におけるいじめの未然防止・初期解決は徹底されなければならないことは言うまでもない。その一方で、上記のような未然防止・初期解決のむずかしさについても現実的に考慮していくことが必要になる。部活動の存在意義にも関わる問題であり、どのようにチームビルディングをしていくかに関わる課題でもある。

なお、全国的には部活動の地域展開（地域移行）も議論されている。ただ、地域展開された場合であっても、部活動等がいじめ事案が発生した際には、いじめ防止法に基づき、学校の内

外を問わず、被害生徒の在籍する学校が事実の有無の確認（調査）や対応の主体となることが規定されている（第23条2項・3項）。したがって部活動の地域展開に際しては、いじめ事案発生時も念頭に置いた制度の設計・運用が必要になる。

以上の諸点を踏まえた上で、国の政策動向も注視しつつ、いじめ問題との関連にも目配りをしながら、本市における今後の部活動の長期的なあり方について検討していくことを教育委員会には期待したい。

第4 事案発生後の対応についてのさらなる検討

1 事後対応に関する手引きの充実へ

学校において児童生徒の自死もしくは自死を疑われる事案が発生した場合、学校および教育委員会は、いわゆる学校危機への事後対応の一環として、誠実かつ慎重な対応が求められる。その際、対応の方向性は多岐にわたり、子どもを亡くした遺族に寄り添うことはもちろん、他の児童生徒や保護者の様子を注視しつつ情報を共有したり、声かけしたりすること、多様な情報源から情報を収集して吟味・整理すること等、複数の側面への目配りが必要になる。

とりわけ事案発生直後には背景事情も十分に分からず、また遺族や児童生徒・教職員の心理状況も不安定な中での対応を余儀なくされる。ほとんどの学校にとって経験のないことであり、本事例の当該校のように、その都度の状況を見定めながら、手探りで対応を模索せざるを得ないことが多いと思われる。

こうした臨機応変な対応は、各校の置かれた状況を真摯に受け止め、深慮した結果として生み出されるものであり、遺族をはじめとする全ての関係者にとって適切な対応につながることはありうる。しかし他方、混乱した状況においては、重要事項の見落としが生じたり、後悔の残る判断に陥ったりするおそれもある。

したがって、画一化や機械的対応の懸念に十分配慮しながらも、事案発生時の対応について一定のマニュアルや手引きの整備を進めるとともに、平時ではまったくの例外的事柄と考えて視野の外に追いやるのではなく、万が一を想定して、各校においてマニュアル等の熟読や発生時のシミュレーションを重ねておくことが求められる。このような備えについては、本市においても心がけられているとは思われるが、今一度、徹底されることを期待したい。

2 事後対応の態勢づくり

あらためて事案発生後における学校の対応に関して本事例から確認できるのは、組織的対応の態勢づくりの重要性であったように思われる。本事例のように校長がリーダーシップを発揮することも期待したいが、それだけでなく、さらに機動的な対応が可能になるよう、平時から校内教職員の具体的な役割分担を決定しておくことが望まれる。

一部の教職員、とくに校長・教頭や当該児童生徒の担任教員は、非常に困難で負担度の高い役割を主担当あるいは兼任せざるを得ない場合も多い。一般には他の教職員への役割分担を意識することなく、彼らが自然に担当を任されることも多い。ただ、実際の事案発生時には管理職や当該児童生徒の担任、養護教諭など一部の者に負担が偏るおそれがあり、そのことが判断や対応の不十分さや錯誤につながる懸念や、教職員の過度の疲弊につながる懸念もある。あら

はじめ役割分担を検討しておくことによって、こうした問題を回避し、負担の軽減も図りつつ、各教職員が担当役割に専念できることが期待できる。

分担すべき、ないし分担可能な役割としては、以下のようなものが考えられる。

なお、現在、少子化の影響等により、学校の小規模化も進んでおり、校内の教職員だけでは十分に上記の役割を分担できないおそれもある。その場合、たとえば教育委員会事務局を含み、外部からの支援人員の配置等も検討する必要があるだろう。

【事後対応における役割分担（例）】

- ・全体統括（校長）…校内教職員への指揮、公的な場面での説明等
- ・遺族担当…遺族への連絡窓口、遺族に対する寄り添い・ケア
- ・情報担当…情報の収集と集約・整理
- ・記録担当…時系列にそくして発生事実・重要な判明情報・対応等を記録
- ・ケア担当…生徒や保護者への心のケア等（養護教諭、スクールカウンセラーなど）
- ・加害者対応…加害ないし加害が疑われる児童生徒とその保護者への対応

（※いじめ事案の場合）

- ・保護者担当…保護者会の開催やPTA役員との連携
- ・その他、報道担当、庶務担当、総務担当、学年担当など

（文部科学省（2010）『子どもの自殺が起きたときの緊急対応の手引き』p.3に追加）

3 対応態勢づくりにおける留意点

上記の役割分担について若干の留意点を示しておけば、第一に、もちろん遺族への対応担当者は非常に重要になる。本事案では主として校長が遺族への説明窓口の役割を担っていたが、それとは別に、遺族に対する精神的なサポートを担う教員1名についても、位置づけられていた。この役割は当初から明示的・計画的に割り振られたものというよりは、その都度の必要性に応じて自然発生的に特定の教員が担う形になっていたように思われる。

いずれにせよ本事例のように、学校からの情報伝達・方針説明のための窓口を担う役割だけでなく、可能な限り遺族に対する心理面へのケアを担う役割を別途設けておくことが望ましい。もとより、校長は学校の代表者・責任者としてフォーマルな意味で遺族に対して説明や傾聴を担うことが必要な局面もある。ただ、前述のように負担の偏りの是正や他の業務との兼ね合いの調整等の観点からも、こうした役割を校長以外の教職員が担うよう分担しておくのが良い。

一般的に、事案発生時の学校側の主観的意図としては、原則として遺族に徹底的に寄り添おうとしているものと思われるが、場合によっては、意図する意図せざるにかかわらず、必ずしも遺族の貴意に添えない情報や方針を伝えざるを得ないこともある。その場合、遺族にしてみれば、学校側から突き放されたように感じる等のおそれもある。このようなおそれを回避するためにも、上述のように、遺族への心理的ケアに配慮し、遺族の立場に徹底的に寄り添う役割が重要となる。

その役割を担う教職員は、養護教諭やスクールカウンセラーなどのケア担当と綿密に連携を取りながら、遺族の心情に配慮し、ときには徹底的に遺族の権利と主張を擁護する弁護人のよ

うな役割を果たすことによって、遺族に徹底的に寄り添うことが期待できる。ただし、不幸にして学校側と遺族側とが対立するかのような事態に陥った際には、当該教職員が板挟みになって不安定な立場に追いやられたり、遺族からの信頼を十分に保てなくなったりすることも懸念される。こうしたことを考慮すれば、このように寄り添う役割は、当該校の教職員ではない外部の者（教育委員会事務局から派遣された職員やスクールカウンセラー等の専門職、あるいは学校や教育委員会に直接関係しない第三者的な弁護士等）に任せることが望ましい面もあるかもしれない。この点については今後の検討課題の一つと言える。

第二に、平時からの役割分担の検討の重要性である。以上の役割分担については、発生した事案の個別事情にそくして人選・人数等を臨機応変に考えていかざるを得ない面もある。ただ、教職員にも得手不得手があり、発生時の混乱の中では適切な人選がむずかしいことも考えられる。また、慎重で特殊な動き方が必要となる役割も多く、日頃の校務分掌を機械的に割り振るのは適切ではないかもしれない。事案発生時に少しでも機動的な対応が可能となるよう、各教職員の個性や経験に基づき、平時から役割分担を想定しておくことが重要になる。

なお、前述の役割分担はあくまで例示でしかない。また、その後の事態の推移に応じて新たに必要になったり不要になったりする役割も想定される。こうした可能性を念頭に置きながら、たとえば時系列ごとに、被害生徒遺族の心情に寄り添いつつ、加害生徒の心情変化や反省状況、事実判明状況などに即しながら、まずは必要な役割およびその担当人数を確認・同定し、その上で、各役割を担当する教職員の具体的氏名を確定していく等の臨機応変さも期待したい。

第三に、役割分担を可能にする人員配置である。事案発生直後には必要業務が質・量ともに急増して、心理的にも負担が大きくなることは必至である。すでに本事例でも試みられたように、教育委員会事務局から応援人員を派遣して学校の対応態勢づくりを支援することが必要となる。また、その後の時系列的な展開にそくして、緊急時の対応から平時の学校生活に少しずつ戻る際、事後対応と授業等の並行実施がむずかしいことが予測される場合には、臨時の教職員の派遣などについても配慮されたい。

4 いじめ事案の場合のむずかしさについての継続的検討

児童生徒の自死ないし自死が疑われる事案において学校が事後対応に臨む際に、非常にむずかしい課題になると思われるのが、いじめた児童生徒（加害児童生徒）側が引き続き当該校に在籍している場合、彼らに対してどのような対応や指導が可能なのか、あるいは必要なのかという点である。以下、考え方の方向性を示す。

①一般的に学校が行うべきこと：文部科学省の指針から

先にも触れたように、自死案件が発生した場合の学校の事後対応については、文部科学省も一定の指針を作成しており、学校がなすべきことについて明示されてきた。たとえば、文部科学省(2009)『教師が知っておきたい子どもの自殺予防』では校長を中心とする管理職に対して、第一にリーダーシップの観点から「対応に追われて本質を見失わないよう、『子どもを守る』『遺族のサポート』『第二の犠牲者を出さない』の3つを自分に言い聞かせる」ことが求められている。

第二に、情報の扱いとして「憶測に基づくうわさ話が広がらないように、正確な情報発信を

心がける」ことが求められている。WHO（世界保健機関）の自殺報道に関する提言も引用されながら、「原因を単純化しない」「センセーショナルに扱わない」「特定の誰かの責任にしない」などの注意点が示されている。

第三に、遺族への対応については、自死の事実の伝え方について了承を得ることや、葬儀後の関わりの継続、兄弟姉妹へのサポートについて求められている。

また、文部科学省（2010）『子どもの自殺が起きたときの緊急対応の手引き』は、上記の手引きの内容をベースとしながら、さらに詳細な内容も追記されている。目下、同省の作成物としては、この2点が学校や教育委員会によって参照されているものと思われる。

この手引きでも遺族へのかかわりについては重点的に示されており、意向の尊重をはじめとして、遺族の受けるショックの大きさ、「自責感や怒りなど日々変化する感情」による動揺などを学校側が受けとめることが求められている。また、専門的なケアの希望が出た場合にも、スクールカウンセラーなどと相談の上で、専門機関等を紹介または情報提供することも求められている。情報発信のあり方についても文部科学省（2009）と同様に、正確で一貫した情報発信となることが求められると同時に、プライバシーへの配慮や、連鎖（後追い）防止の観点などにも注意した上で、出せる情報は積極的に出していくという方針が提起される。

その他にも、他の児童生徒や保護者への対応、マスコミの対応、学校再開等について対応の原則が示されている。本事例での当該校による対応も、概ねこれらの指針に則ったものであったと評することが可能であろう。

②不十分な視点：加害ないし加害が疑われる児童生徒への指導や対応

しかしながら、これらの指針は、必ずしもいじめ案件への対応が念頭に置かれたものではない。そのため、自死がいじめに起因するおそれがある場合、その加害ないし加害が疑われる児童生徒への指導や対応については、ほとんど言及がされていない。

もとより、各地の教育委員会では独自の対応指針を作成している可能性もある。たとえば市基本方針では、「ルールに基づく加害児童生徒への対応措置」として、「体罰・暴力行為の防止及び発生時の対応に関する指針、児童生徒の問題行動への対応に関する指針」21～22頁の「5つのレベルに応じたいじめへの対応」、並びに、問題行動の種類・重篤度と学校等による措置（指導等）を一对一对応させた「学校安心ルール」によって事前に明示したルールを公平に適用して、段階的な対応措置を取り、いじめをやめさせ、再発を防止するため、加害児童生徒に対する指導及びその保護者に対する助言を継続的に行うものとされている。

これ以外にも市基本方針では、「出席停止の措置及び個別指導教室における指導」「被害児童生徒の安心できる学習環境の確保」「加害児童生徒等の転校の意思確認」「被害児童生徒・保護者への寄り添った支援」が掲げられており、学校が指導・対応の際に依拠できる基盤がないわけではない。

しかしながら、これらの対応措置の枠組を見ると、加害児童生徒の行為に歯止めがかからず、エスカレートした場合のみが想定されており、それに対して教職員が「レベル1：注意・指導を行うレベル」「レベル2：学校全体で共通理解を図り指導・改善を行うレベル」「レベル3：警察や関係機関と連携して学校内で指導を行うレベル」など、指導段階を強化・上昇させることが対応・指導のあり方として示されている。

換言すれば、いじめがエスカレートした場合の対応については比較的明瞭に書かれているものの、エスカレートせずに収束していった場合に一体、何をもって事態の収束としていくのが非常に不明瞭なままだと言える。

③あらためて学校に何ができるか

遺族が我が子を失った悲しみは、周囲の人々には計り知れないものがある。ましてや、その要因がいじめであるとすれば、その様態にかかわらず、いじめた児童生徒に対する憤りや恨みは抑えがたく、許すことなどできず、きわめて強い処罰感情を抱くであろう。いじめ防止法の趣旨に照らして、被害者や遺族に寄り添うことは当然のことであり、こうした遺族の感情についても十分な配慮と尊重がなされるべきである。

他方、加害児童生徒が学校に在籍している場合、とりわけ義務教育段階の市町村立学校においては、彼らの教育を受ける権利ないし学習権を保障することが重要な組織的責務となる。学校教育法によって児童生徒に対する懲戒権を与えられており、また、いじめ防止法や関連法令等において別室指導等の毅然とした対応を取ることも保障されている。だが、それらの懲戒権や毅然とした対応は、加害児童生徒への法的処罰を目的としたものではない。前者であれば「教育上必要があると認めるときは」という条件が付せられており（学校教育法第11条）、後者の別室指導等であれば「いじめを受けた児童等その他の児童等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」として位置づけられているのみである。すなわち学校が加害児童生徒を罰することは、少なくとも法律の上では認められてはいない。

そもそも前掲の文部科学省（2010）の手引きにおいても、『『自殺かどうか』については学校が判断できるものではありません。警察が公表している情報などにより事実確認をしてください』と述べられており、事実認定自体が学校にはきわめて困難な状況がある。とくにいじめ事案では、慎重な調査が求められるところでもあり、判断がむずかしい。状況が明らかになったとして、ではどのような処罰が加害児童生徒に下されるのか、その判断も学校にはむずかしいであろう。

しかしながら、世間一般の実際の通念としては、学校が加害児童生徒に対して、その行為を認定して、処罰することを求める向きも強い。比喩的に言えば、あたかも学校が、警察・検察庁・裁判官等の社会制度の諸機能を複合的に負わされるようにも見える。

さらに、上記のように加害児童生徒が行為をエスカレートさせる場合には断固とした抑止が求められるが、収束して反省や恭順の意を示すときには、一体それ以上、学校が何をなしうるのか、必ずしも明瞭ではない。

他方、彼らに深い反省を促し、被害児童生徒と遺族に心からの謝罪を行わせる上で、最も実効性の高い指導が可能なのは、実情を的確に理解できる当該校において他に考えにくい。学校が手をこまねいて加害児童生徒への対応・指導を躊躇してしまえば、その間にも時間だけがむなしく過ぎていく。在籍期間には上限があるため、加害児童生徒も卒業を迎えて、学校側が指導できる状況や権限が失われていく。こうした事態を見越した遺族の感情は察して余りある。

このように、遺族の感情や要望への配慮・応答と、加害側への対応・指導においては、学校は本質的な矛盾を抱えざるを得ない。もとより、犯罪行為等については、学校外の諸機関による厳しい措置が与えられることも考えられる。だが、それ以外の状況については必ずしも根本

的な考え方の整理や、それに基づく学校の対応・指導のあり方が明瞭化されているとは言えない。

たとえば、加害児童生徒に対して毎日反省を促すことが学校のなすべき事柄か、それは必要十分な指導・対応と言えるのか、何をすれば、何を示せば彼らは反省したことになるのか／反省したと認められうるのか、彼らにどんな責任をいかに背負わせることが、いかなる理由・根拠によって可能となるのか。また、学校側の責任という観点からは、事案発生後の対応における重要原則である後追いの防止や、本来の責務の一環としての加害児童生徒を含むすべての児童生徒に対する教育（学習保障、特別活動、生徒指導、進路指導等）のほかに、何をどう求めるべきなのか。さらに当該校だけでは限界があると考えられる場合、とりわけ卒業後（たとえば成人年齢まで）を視野に入れ、進学先や外部の諸機関との連携の可能性も念頭に置き（たとえば児童相談所、少年鑑別所の相談機能の利用等も含む）、誰（どこ）が、どのように加害児童生徒への指導や対応を継続していくのか。こうした事柄に対する検討を深めていくことが必要な段階になっているように思われる。

これまでは、加害児童生徒に対する指導・対応をどのように、いつまで実施するのか、その経過にそくして遺族に寄り添い、丁寧に説明して納得・合意を得ることを、事案の発生した当該校の努力に委ねてきた。もちろん、その努力は尊いものであり、遺族の意向に沿うところも大きいものと思われ、今後も継続されるべきである。

他方、そもそも学校は何をなすべきか、どこまでそれが可能か、あらためてこれまでの大阪市、さらには全国での経験を基にして、理論的・実践的・制度的な展望を切り開いていくことが求められる。その際、わが国でも、少年司法の現場等において一時期、大いに注目を集めた「修復的司法（修復的正義）」（下記参照）の理論と実践からも学ぶべきところは少なくないものと思われる。非常に困難な課題とも思われるが、関係各位の努力に大いに期待したい。

「修復的司法（修復的正義）」について

「いじめ」に対して学校に何ができるか、加害ないし加害が疑われる児童生徒への指導や対応に関する1つの提案として、「修復的正義」について触れたい。

1 修復的正義（RJ）とは何か

修復的正義とは、「Restorative Justice（RJ）」の訳語で（以下「RJ」と表記）、その定義は様々であるが、Tony F. Marshallのものがよく引用されている。彼は、「特定の犯罪に利害関係のある当事者が、犯罪の余波と将来への影響にどう対処するのかを集団的に解決するプロセス」と定義している¹。コミュニケーション学や心理学の意味合いを強めてRJを理解するならば、私とあなた、私と私を巡る環境、私たちと私たちを巡る人たちなどの関係性において、均衡が図れているという包括的・調和的な感覚であり、私の言うことも、あなたの言うことも重要で、私に何かが起こったとしても、それが害であれば、そう認識し、正す方法を一緒に考えることを指すことと捉えられる²。

Tony F. Marshall の定義する RJ についても、コミュニケーション学の色味を強めたRJ に

しても、その基本は、影響を受けるステークホルダー（被害者・加害者・その支援者など、関係者）間の直接的で協力的な対話を通じて、多次元（関係・物質・財政・道徳など）にわたる修復（正すこと）を成し遂げることである。

またRJは思想と実践の両者を示す語であり、上記の理念に基づくステークホルダー間の対話による、正義の回復プロセスや一切の活動を指し、一定の原則を含みつつも特定のプログラムや形式等の定まったものはない。1970年代からは、オセアニア、北米、ヨーロッパなど多くの国で司法制度、特に少年犯罪における司法制度に組み込まれており、アジアやアフリカにも広がりを見せている²。

2 学校におけるRJ

RJは司法領域から発生した概念であるものの、その実践の中核的理念は、地域・福祉・学校など広い分野における紛争（コンフリクト）解決にも取り入れられている。RJの実践が学校教育の場で展開される可能性については、20年以上も前から指摘されている³。学校教育にRJが導入され、先進的な動きを見せているアメリカにおいて、RJが学校で活用される理由からは、「生徒指導におけるゼロトレランス方式の欠点が明らかになり、学校はその代替的な指導法としてRJを利用することで、児童生徒を学校から追い出すのではなく、学校に留め、問題行動の原因を解決することを志向する」⁴姿勢が見て取れる。

学校におけるRJの実践や効果に関して、日本を含む各国の研究を対象とした体系的な文献研究も行われており⁵、そこではRJを実践することでの肯定的な影響が報告されている（規律、学校風土と安全、社会的・対人的・感情的スキル、紛争、対人関係、幸福促進、健康リスク行動、学業成績、出欠への影響）。日本においても2010年代から、学校におけるいじめや紛争の解決⁶、学校における関係再構築等への実践⁷として取り上げられるようになっていく。

ただし欧米諸国と比較して、日本においてはゼロトレランス方式の懲罰的処分や措置は、数も少なく慎重に行われてきており、「海外のRJに関する研究成果を参考にしながら、問題生徒を排除せずにクラスや学校に再統合するような道徳教育の発展を目指す必要があるだろう」⁴といった指摘がなされている。

3 いじめ介入としてRJに期待されること

アメリカの研究において、いじめ行動は学校からの罰やいじめ防止法に影響されないという報告がある^{8 9}。そのため、学校における古典的な生徒指導や罰とは異なるプロセスを持ち、加害者・被害者・傍観者を含めてステークホルダーとして参加を促し、ステークホルダー全て、つまり学級や学校全体に影響を与え得るRJは、新たに有益な結果を生み出す可能性を持つと考えるのである。

RJをいじめ問題への介入方法として導入する場合の前提としては、「被害者の視点が重視された柔軟なプロセスであること、事件への対応と結果についてより多くの情報が得られること、事件への対応に参加できること、敬意を持って公平に扱われること、実際の損害に対する物質的な賠償があること、謝罪などの情緒的な修復があること」という、Heather Strangら(2013)¹⁰の指標を念頭に置く必要がある。実際の学校現場で全てを網羅して実施するのは困難だが、介

入において被害者の視点が重視され活用されることは有益だと考えられる。なぜなら被害者が求めていることは何かという視点は、加害者が被害者の心情を踏まえた反省をし、行動の責任を負うとは何なのかについて具体的に考えるための一助になるからである。そしてRJは、反省を示し責任を負うための行動を実践することを、コミュニティ全体として加害者に求めていくのである。

特にいじめ問題については、なぜ起こったのか・起こった事実の後に何があったのか・被害者／加害者に起こったことの個人的な真実の語り・加害者の行為が生み出した結果、といった点を明確にすること。また、加害者自身の行動が引き起こした結果とその影響を加害者が理解し語れること・全員が情緒的補償を受けること・全員が自分の人生をコントロールする力を取り戻すこと・被害者が何らかの補償を受けること等を実現していくことが重要になると考えられる。

いじめそのものではないが、若年犯罪者に向けたRJプログラムの多くは、被害者と加害者の高い満足度と再犯率の低下という肯定的な成果をもたらしている¹¹。詳細は省くが、RJプログラムを受けた加害者は、従来の司法的処遇と比較して重大犯罪も含め再犯率が低下する、もしくは再犯率の上昇が防がれるというエビデンスが示されており¹²、RJにおける対話のプロセスを通して、加害者自身の内的な変化が見られるのである。これらをもってして、いじめ問題への対応にRJが適切という直接的証左にはならないものの、RJの活用が加害側の変容を引き起こす可能性は十分に示唆される。つまり、学校が加害児童生徒に対して、その行為を認定し、その後の介入として何ができるのか、対応・指導の一つとして取り入れることは有益なのではなかろうか。なお本邦において発表されている、田淵(2019)¹⁴や吉田(2008)¹⁵の論文も、理論的また実践的なイメージの醸成の参考になるとと思われる。

そもそも、いじめは社会（学校）との断絶体験である。それに対して、学校が上手く機能し、RJでいうところの誤りが「正される」ならば、学校と再びつながる体験となり、断絶され傷ついた個人だけでなく、いじめという出来事により傷ついた学校コミュニティそのものへの回復にも寄与することになり、かつ、学校が安全な場所へと変化する契機になると考える⁵。なお、被害者にとってRJの成果が完璧ではなくても、何か誤りが起きた時、それを正す方法を一緒に考える人がいるという体験や、正そうとするプロセスを経ることは、社会に対する不信をやわらげ、断絶を防ぐ一助になり得ると考えられる。

なお、RJの実装に向けての詳細は、Gregory D. Paul and Ian M. Borton (2021)²の第5章に譲るが、実装に向けては相当な準備が必要という指摘は多く、時間・費用・トレーニングが大きなハードルとなり、おおよそ3～5年の準備期間を要する¹³と報告されている。また、実装にあたって鍵となるのが自発性といわれており、RJは教師の幅広い支持、訓練、同意を経ってから学校に導入されることで効果が出るものであることも付言しておく。

※ 読みやすさを優先し、原著内で修復的司法と書かれている場合でも、修復的正義と統一して表記している。

<文献>

1. Tony F. Marshall (1999) “ Restorative Justice: An overview ” UK Home Office
<http://fbga.redguitars.co.uk/restorativeJusticeAnOverview.pdf> (2024.*.* 最終閲覧)
2. Gregory D. Paul、 Ian M. Borton (2021) “Creating Restorative Justice: A Communication Perspective of Justice、 Restoration、 and Community” Lexington Books
3. Paul McCold and Ted Wachte (2003) “In Pursuit of Paradigm: A Theory of Restorative Justice” ResearchGate https://www.researchgate.net/publication/237314664_In_Pursuit_of_Paradigm_A_Theory_of_Restorative_Justice (2025.*.* 最終閲覧)
4. 鈴木匡 (2018) “学校における「修復的正義」の米国での評価—道徳教育の活用に向けて—” 神奈川大学心理・教育研究論集 44. 191 - 195.
5. Ernesto Lodi、 Lucrezia Perrella、 Gian L. Lepri、 Maria L. Scarpa、 Patrizia Patrizi (2021) “Use of Restorative Justice and Restorative Practices at School: A Systematic Literature Review” International Journal of Environment Research and Public Health 19(1)、 96
6. 尾木直樹 (2013) 『いじめ問題をどう克服するか』 岩波新書
7. 山下英三郎 (2012) 『修復的アプローチとソーシャルワーク—調和的な関係構築への手がかり—』 明石書店
8. Peter K. Smith (2015) “The nature of cyberbullying and what we can do about it.” Journal of Research in Special Educational Needs 5(3)、 176-184.
9. Pavelka、 Sandra (2013) “Practices and Policies for Implementing Restorative Justice within Schools.” Prevention Researcher 20 (1) 、 15-17.
10. Heather Strang、 Lawrence W Sherman、 Evan Mayo - Wilson、 Daniel Woods、 Barak Ariel (2013) “Restorative justice conferencing (RJC) using face - to - face meetings of offenders and victims: Effects on offender recidivism and victim satisfaction. A systematic review” Campbell Systematic Reviews 9 (1)、 1-59.
11. ジュダ・オウドショーン著、野坂祐子監訳 (2024) 『非行少年に対するトラウマインフォームドケア 修復的司法の理論と実践』 明石書店
12. Daly、 K.、 Bouhours、 B.、 Broadhurst、 R.、 & Loh、 N. (2013) “Youth sex offending、 recidivism and restorative justice: Comparing court and conference cases.” Australian and New Zealand Journal of Criminology、 46(2)、 241-267.
13. Peta Blood and Margaret Thorsborne (2005) “The Challenge of Culture Change: Embedding Restorative Practice in Schools.” ResearchGate https://www.researchgate.net/publication/46015936_The_Challenge_of_Culture_Change_Embedding_Restorative_Practice_in_Schools (2025.*.* 最終閲覧)
14. 田淵久美子 (2019) “学校における対立の解決と修復—修復的正義の視点からみた学校コミュニティにおける指導の課題—” 日本教育方法学会紀要 教育方法学研究 44. 1 - 11.
15. 吉田卓司 (2008) “生徒指導と修復的司法— いじめ事件におけるVOMの活用 —” 大阪教法研ニュース 第232号 (2008年1月)
<https://kohoken.chobi.net/cgi-bin/folio.cgi?index=nen&query=/lib/khk232a1.ht> (2025.*.* 最終閲覧)

さいごに

本事案で確認されたいじめは、いわば日常のいじり行為が、エスカレートしていったと考えられる。当部会がいじめ行為をしたと認定した生徒らは、いじりによって周囲から笑いをとることができると考えて、当該生徒に対するいじり行為を止めなかった。周囲の生徒らの中には、そのいじりを見て、笑う者もいたし、いじられた当該生徒も、笑いが起こっているというその場の空気感を壊したくないという思いから、心身の苦痛を感じながらも、その場に合わせていたと考えられる。

いじりの怖さは、まさにこの点にある。いじりは、いじられた生徒の尊厳を犠牲にすることによって成り立つのであり、いじられた生徒がもっぱら耐えることを強いられる構図である。笑いをとるということに価値を置く文化的背景があればあるほど、いじられた生徒は、その場を受け入れざるを得ない状況に追い込まれる。言い換えると、いじり行為をした生徒は、いじられた生徒を犠牲にすることによって、自分が周囲を笑わせることができるという立場を得るのであって、法的な比喩的表現を使うと、それ自体不当利得³的であり、極めて不公平であって、典型的なシンキングエラーを起こしているのである。

このようにいじり行為は、倫理的に見て（法哲学的あるいは教育的にみても）、社会的に容認されてはならない行為である。いじり行為によって笑いをとる生徒がいるとすれば、それは、決して、自分の実力で笑いをとることができたわけではないと伝える必要がある。何よりもそれは、相手の人権や尊厳に対する侵害になることを伝える必要がある。

また、本事案では、典型的ないじめの四層構造が成立していた。いじり行為を、いじめとは思わずに、それを黙認する周囲の生徒たち（傍観者）の存在が、当該生徒に対するいじり行為を助長し促進したと言える。本事案でいじめ行為をした生徒たちは、自身のいじり行為が周囲から受け入れられていると誤認識し、より一層の厳しいいじり行為をするようになった。彼らは、いつの間にか、当該生徒については、いじっても構わない相手、少々厳しいことを言っても構わない相手であるという誤認識を深め、当該生徒の尊厳を害することに違和感を覚えなくなったと考えられる。本事案で中心となって当該生徒をいじめた生徒は、当該生徒をその日の気分で無視するという行動を取り、当該生徒を仲間外れにすることも躊躇なく行えるようになっているのである。本事案では、最終的には、当該生徒に対して、いじめの類型の中でももっとも精神的打撃を及ぼすと言える、排除・無視行為がなされるに至ったのである。

さらに、本事案は、中井理論のいじめの三段階によっても説明可能な事案であった。周囲の生徒たちは、当該生徒に対するいじり行為を日常の光景のように思っていると考えられ（もちろん、違和感を覚える生徒はいたが、誰も異論を言い出さなかった）、それが以前にもましてエスカレートしていたとしても、見て見ぬふりをした。当該生徒の立場は、誰かに SOS を出しても状況は改善されないという意味での無力化段階に至っていたであろうし、また、当該生徒が属した部活動の場では、周囲の生徒たちは、当該生徒に対するいじり行為を誰もいじめだとは思わなかったの

³ 不当利得とは、法律上の原因がないのに利益を受け、それにより他人に損失を与えることを意味する（民法 703 条参照）。

であるから、透明化段階に至っていたと言える。

第1章第3・2において「いじめを捉えるための視点」を紹介したが、本事案は、いずれの視点によっても説明可能な事案であったということができ、極めて深刻ないじめ事案であったと結論づけることが可能なのである。

ところで、当該校の対応はどうであっただろうか。当該生徒が自死して以降の対応については、第5章で指摘したとおり課題はあったものの、概ね妥当な対応をしたと評価できる。しかし、それ以前の対応については、全体的にいじめの認知力が低く、いじめ対応に関する組織力は脆弱であったと言える。本事案で中心となって当該生徒をいじめた生徒に対しては、教員らは、個別指導の中で注意をしながらも、その生徒の行為を容認していた節があり、上述した、いじりの怖さやその非倫理性について留意しなかったというべきである。本事案では、このような教員らの姿勢も、当該生徒に対するいじめを深刻化させた要因となったと考えられる(第1章第3・2(5)で指摘した「いじめの多重多層構造」参照)。

さらに、当該生徒に対するいじめを深刻化させた要因は、他にもある。いじりを笑いと捉える地域文化的背景や、子どもたちが年齢不相応に大人びた行動をとる生活様式である。前者は、本事案においてヒアリングに応じた生徒たちの供述から得られる。これら生徒たちは、いじりといじめは異なるものだという前提で話をすることが多く、周囲からの笑いをとることが出来るという点で、いじりを肯定的に捉えていたと言える。なぜ肯定的に捉えることができるのかであるが、これは生徒たちを巡る地域文化的背景があると考えるのが相当である。後者は、生徒たちの遊びのスタイルが、飲食店での打ち上げや、カラオケボックスの利用、繁華街でのウインドウショッピングなど、成年者と異ならないところに求められる。その行動スタイルが、いわば大人びているのであり、日常の行動において大人のように振る舞うことで、困った状況にあっても大人に対して援助希求をするという行動そのものを抑制しがちであったと考えるのが相当である。

いじめは、社会を映す鏡であると指摘されることがあるが、本事案は、この指摘をも妥当なものと思わせる事案であったとすることができる。

いじめそのものをなくすためには、いじりの有する非倫理性を理解し、それ自体社会的に許容されないものであるという認識を(たとえば、ハラスメントの一類型として捉えて)、私たち大人が社会常識として保持するように努めなければならない。

近年、いじめ予防対策が強く叫ばれ、その取組みはアップデートされているが、それを実効化するためには、保護者も地域もその意識を変えなければならない。しかし、地域文化的背景を含め、社会が変わるまでには、まだ道のりは長いように感じられる。亡くなった当該生徒のためにも学校、教育委員会だけでなく、地域や社会の一人一人が人権意識をさらに高め、よりよい社会に変えていかなければならない。