

第 19 回教育委員会会議

令和 6 年 11 月 26 日
午 後 3 時 00 分
本庁舎屋上会議室

案 件

報告第39号

児童等がその生命等に著しく重大な被害を受けた事案に関する
第三者委員会の報告書にかかる今後の対応について

**「児童等がその生命等に著しく重大な被害を受けた事案に関する第三者委員会」
令和4年大市教委第3622号に関する部会 調査報告書について**

令和6年11月8日

【事案の概要等】

○ 事案の発生

令和4年7月頃から、大阪市立小学校4年生の男子児童（以下「当該児童」という）が、他の学級の児童（以下「関係児童」という）から背中を叩かれる等の暴行を複数回受けたことを原因とし、当該児童が同年9月7日から不登校になるという事案が発生した。

本事案については、同年11月30日いじめ重大事態として市長に報告され、令和5年2月13日に第三者委員会による初動調査報告書が提出されたが、当該児童保護者の意向を受け、同年4月10日より詳細調査が実施された。

○ 大阪市教育委員会からの諮問事項

- ① 本事案に係る事実関係の調査
- ② 本事案に係る学校及び教育委員会の対応の検証及び分析
- ③ 調査結果に基づく是正及び再発防止のために必要な措置の検討

○ 経過

- ・ 令和5年3月22日設置（部会による調査審議16回、委員間協議9回）
- ・ 令和6年11月8日、調査報告書手交

【報告書の内容】

○ いじめ該当性

「令和4年7月5日」

- ・ 当該児童が扉を閉めようとして関係児童の足を挟んだため（※当該児童は自分が閉めたのではないとの弁）、関係児童が当該児童の背中を蹴った行為。

「令和4年7月11日、19日、8月31日」

- ・ （関係児童の行為の前後に、関係児童に悪口を言われたと誤信して近づいて行ったり、関係児童に対して反撃したりするといった当該児童の行為があるものの、）関係児童が、当該児童の背中を叩いた行為、及び当該児童の足を蹴るか体を押すかした行為、当該児童に対して中指を立てた行為。

○ 「いじめ」と不登校の因果関係

- ・ 当該児童の父が「登校しなくてもよい」や「そこまでして学校行きたいんか」と言ったこともあり、その意向が一定程度反映された側面も否定しがたいところがあるものの、「いじめ」が原因であると判断できる。

○ 学校・教育委員会の対応の問題点

◇学校の対応の問題点

①当該児童や関係児童をめぐる指導上の問題点

- ・「問題をおこさせない」ための指導に力点がおかれ、「仲間づくり」をめざす指導が不十分であった。 ⇒提言 1

→ 当該児童が4年生時には、気の向かないことには取り組もうとせず、他の児童から促されると、腹を立てて暴言を返すことが多々あったため、担任が「先生が言うから他の子は言わないようにしてね」と他の児童らを直接、当該児童との関わりから遠ざけるような指導を行った。

- ・児童間のトラブルに際し形骸化した指導が繰り返され、児童らが形式的な謝罪を行っていることが理解されていなかった。 ⇒提言 2

→ 関係児童は、話し合い自体が苦痛なので早く解放されるために、納得していなくても謝罪することが多々あり不本意に感じていたし、当該児童も休み時間が短くなるので嫌悪していた。

②当該児童保護者への対応の問題点

- ・当該児童保護者の不安を十分に受け止め、その不安に配慮した保護者対応ができていなかった。 ⇒提言 3

→ 当該校は、当該児童の発達特性を踏まえた保護者の不安を事前に理解することができず、当該児童の保護者の思いに合った指導ができていなかった。

- ・当該児童にとっての特別支援の意義や必要性について保護者と共有できていなかった。 ⇒提言 4

→ 当該児童の個別の支援計画は、3年間の内容がほぼ同じものであり、当該児童の特別支援学級在籍中に、当該児童の保護者との間で当該児童の発達特性についての見立てや、特別支援学級に在籍することの意義や支援の必要性について、十分な理解を得ることができず、令和4年2月1日に特別支援学級から退級させることになってしまった。

③学校としての組織的対応に関する問題点

- ・「いじめ対策委員会」を兼ねる「生活指導・人権教育推進委員会」がその機能を果たしていなかったため、いじめ事案に対して「学校いじめ防止基本方針」に則った組織的対応が行われなかった。 ⇒提言 5

- ・「いじめについてのアンケート」の事後対応が教員任せになっているため、アンケート結果をふまえて児童らへの聴取が十分に行われなかった。 ⇒提言 6

- ・担任と管理職との間で情報共有が十分でなかった。 ⇒提言 7

- ・いじめの対応において、SC、SSW等のいじめに関わる外部の社会資源を適切に活用することができなかった。 ⇒提言 7

◇教育委員会の対応の問題点

①特別支援やいじめ問題に対応するための当該校の仕組みが脆弱であったにもかかわらず、指導・助言等の支援を行わなかった。 ⇒提言 8

→ 当該校における特別支援やいじめ問題に対応するための仕組みは、極めて脆弱なものであったが、市教委の関与によっては、事案発生の予防や、適切な対応に繋がった可能性がある。

②市教委が設けたいじめ対応に係る仕組みの運用や周知に関し、それを活用する学校側の視点で検証が行われなかった。 ⇒提言 9

→ 当該校が活用したくとも、S Cの勤務日数は概ね月 2 回程度であり、令和 4 年 9 月の時点で当該区の S S Wに欠員が出ている等、結果として実効性が担保されていなかった。

○ 調査審議の結果に基づく是正及び再発防止に向けた提言

- 1 児童らが自らの所属集団における諸課題を主体的に解決できるような「仲間づくり」をめざす指導を行う。
- 2 トラブルに際し、行為の是正のみを求めるのではなく、その背景要因である児童が抱える困難等を理解し、児童に分かりやすい方法で指導を行う。
- 3 児童の心情を最優先に考えるという視点で、その保護者の気持ちに配慮した対応をする。
- 4 発達特性が疑われる児童の支援については、学校としての見立てや対応を協議した上で保護者にその方向性を示し、保護者と相談しながら進めていく。
- 5 いじめ事案が認められた際には、全教員が、「学校いじめ防止基本方針」に則り、学校組織として緊急に対応するという意識を持たなければならない。
- 6 「いじめについてのアンケート」の事後対応が校内で統一して実施されるよう、管理職への報告用フォーマットを設けたり、対応方針を文書化したりすること等により、教員間で共通理解を図る。
- 7 管理職のリーダーシップの下、校内の情報を集約し、外部専門家も入れて多角的な視点から児童生徒との関わりの方向性を考えていく「チーム学校」としての対応を行う。
- 8 学校がいじめ問題や特別支援教育に適切に対応できる仕組みを有し、その仕組みが機能しているかどうかについて、教育委員会は、学校と対話を重ねた上で指導・助言等の支援を行う。
- 9 教育委員会は、いじめ対応に係る学校支援の仕組みを整備した後も、学校が仕組みについて理解し、仕組みが活用できる状態になっているか等、学校側の視点で検証し、改善を続ける。

○ 提言を受けた対応

- ・ 当该校においては、提言をはじめとした本調査報告書の理解を促すため、専門職等を招いた研修会を実施することにより、「チーム学校」としての対応など教員が共通理解を深め、学校組織としての取組を進めていく。
- ・ 本件調査報告書の内容については、全市小学校・中学校の校長に周知し、「大阪市いじめ対策基本方針」を徹底するため、研修内容を充実させることで引き続き、全教職員に対し理解の深化を図る。

教育委員会事務局担当指導主事等についても、本調査報告書に示された問題点を共有して対策を講じるなど再発防止に努めていく。

大阪市立小学校児童のいじめ申立に関する 調査報告書

令和6年 11月 8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4年大市教委第3622号に関する部会

《留意事項》

- ・本調査は、いじめ防止対策推進法第28条第1項に基づき、同項の「重大事態」に係る事実関係を明確にするため実施したものであり、民事・刑事上の責任追及やその他の争訟等への対応を直接の目的とするものではありません。
- ・本報告書は、上記調査の目的に照らし、必要かつ可能な範囲で実施した調査の結果（第三者委員会の所見）を記載しているものであり、他機関が、本報告書の記載内容と異なる判断をすることを制限するものではありません。

目次

第1章	事案の発生と部会の編成及び諮問事項	1 頁
第1	事案の発生と第3622号部会の編成と諮問事項	
第2	部会の開催と調査の実施	
第2章	当該校の概要	4 頁
第1	特別支援学級について	
第2	当該校のいじめ対策組織等について	
第3章	事案の経過	6 頁
第1	入学から本事案の前年度までの事実経過	
第2	本事案の事実経過	
第4章	いじめ該当性	12 頁
第1	「いじめ」の意義	
第2	「いじめ」該当性の検討	
第3	「いじめ」と不登校の因果関係	
第5章	学校・教育委員会の対応の問題点	16 頁
第1	学校の対応の問題点	
第2	教育委員会の対応の問題点	
第6章	調査審議の結果に基づく是正及び再発防止に向けた提言	26 頁

第1章 事案の発生と部会の編成及び諮問事項

第1 事案の発生と第3622号部会の編成と諮問事項

1 事案の発生

大阪市立小学校（以下「当該校」という）4年1組に在籍していた男子児童（以下「当該児童」という）が、同学年2組に在籍していた児童（以下「関係児童」という）から、令和4年7月頃に背中を叩かれる等の暴行を複数回受けたことを原因として、同年9月7日から不登校になるという事案が発生した（以下「本事案」という）。

2 部会設置までの経過

本事案時の当該校の校長（以下「校長」という）は、令和4年10月21日、大阪市教育局（以下「市教委」という）に対し本事案につき児童事故報告を行い、同月25日には児童等がその生命等に著しく重大な被害を受けた事案に関する第三者委員会（以下「第三者委員会」という）にも報告がなされ、同年11月1日、初動調査を実施する旨並びに第三者委員会のうち、臨床心理士内田純子及び弁護士市原滋比古が初動調査を担当する旨が決定された。なお、市教委は、同年11月30日、本事案をいじめ重大事案として市長に報告をした。

初動調査報告書は令和5年2月6日に作成され、同年2月13日に同報告書により、当該児童の母へ結果説明を行った。同日、当該児童及びその保護者が第三者委員会による詳細調査の実施を希望し、同年3月22日、市教委から本事案に関する調査審議について諮問があり、「令和4年大市教委第3622号に関する部会」（以下「当部会」という）が設置された。

本事案の発生から当部会設置までの経過の概要は次のとおりである。

令和4年 9月 7日	本事案発生
令和4年11月 1日	第三者委員会により初動調査を開始
令和4年11月30日	市教委が本事案をいじめ重大事態として市長に報告
令和5年 2月 6日	第三者委員会による初動調査が終了
令和5年 2月13日	・ 初動調査結果を当該児童の母へ説明 ・ 当該児童及びその保護者が第三者委員会による詳細調査の実施を希望
令和5年 3月22日	市教委から、第三者委員会委員長あてに本事案に関する調査審議について諮問 なお、諮問事項は以下のとおりである。 (1) 本事案に係る事実関係の調査 (2) 本事案に係る学校及び教育委員会の対応の検証及び

	分析 (3) 調査結果に基づく是正及び再発防止のために必要な措置の検討
同日	第三者委員会委員長により、当部会を設置並びに、部会委員及び部会長を指名
令和5年4月10日	当部会第1回会議の開催

第2 部会の開催と調査の実施

1 部会の構成

当部会の構成は以下のとおりである。

令和4年大市教委第3622号に関する部会		
部会長	市 原 滋比古	弁護士
部会長代理	内 田 純 子	臨床心理士
委 員	井 上 寿 美	大学特任教授
委 員	宮 光 宗 司	弁護士

2 部会会議の開催状況

上記令和5年4月10日の第1回会議の後、以下の会議を開催した。

- ・第2回会議 令和5年 4月28日（金）
- ・第3回会議 令和5年 5月25日（木）
- ・第4回会議 令和5年 6月16日（金）
- ・第5回会議 令和5年 7月 7日（金）
- ・第6回会議 令和5年 7月21日（金）
- ・第7回会議 令和5年 8月10日（木）
- ・第8回会議 令和5年 8月28日（月）
- ・第9回会議 令和5年 9月20日（水）
- ・第10回会議 令和5年10月 5日（木）
- ・第11回会議 令和5年11月20日（月）
- ・第12回会議 令和6年 1月15日（月）
- ・第13回会議 令和6年 3月 6日（水）
- ・第14回会議 令和6年 4月 2日（火）
- ・第15回会議 令和6年 5月 8日（火）
- ・第16回会議 令和6年 6月 6日（木）

また、上記部会以外に、以下の日程で委員間協議を行った。

- ・第1回協議 令和5年 9月25日（月）

- ・第2回協議 令和5年11月 2日（木）
- ・第3回協議 令和5年12月11日（月）
- ・第4回協議 令和5年12月28日（木）
- ・第5回協議 令和6年 1月31日（水）
- ・第6回協議 令和6年 2月22日（木）
- ・第7回協議 令和6年 3月21日（木）
- ・第8回協議 令和6年 4月15日（月）
- ・第9回協議 令和6年 5月23日（月）

3 部会による調査の実施

(1) 資料の提供

以下の資料提供を受け、当部会委員が個別に検討する他、会議の機会に閲覧した。

- ・市教委提供資料（当該校における調査の実施結果及び市教委・当該校の保管する関係書類）
- ・その他当部会に提供された資料

(2) 聴き取り調査（教員）

当該児童在籍時の当該校の教員について、当部会委員が分担して聴き取りを行った。なお、当該児童及び関係児童の1年生時の各担任教員については、いずれも書面による調査を行った。

- ・令和5年 7月31日（月） 当該児童の4年生時の担任教員（以下「A」という）
関係児童の4年生時の担任教員（以下「B」という）
当該児童の3年生時の担任教員
- ・令和5年 8月 3日（木） 校長
当該校の教頭（以下「教頭」という）
- ・令和5年 9月28日（木） 当該児童及び関係児童の2年生時の担任教員
関係児童の3年生時の担任教員

(3) 聴き取り調査（関係児童及びその保護者）

関係児童及びその保護者から、事実関係や本事案までの当該児童との関係などについて聴き取りを行った。

- ・令和5年 9月18日（月） 関係児童及びその保護者

(4) 聴き取り調査（当該児童及びその母）

当該児童及びその母から、事実経過や本事案までの関係児童との関係、当該校の対応などについて聴き取りを行った。なお、聴き取り調査の場には、当該児童及びその保護者の代理人弁護士も同席した。

- ・令和5年10月 2日（月） 当該児童及びその母

第2章 当該校の概要

第1 特別支援学級について

当該校においては、特別支援学級が存在し、当該児童は令和2年1月1日から令和4年2月1日まで在籍していた。

当該児童は、学年相当の学力があり、基本的には通常学級で学んでいたが、特別支援学級教員がクラスに入り込み、担任の全体指示の補足、ホワイトボードを活用した視覚支援などを行っていた。3年生時は途中から国語の授業の抽出指導が行われるようになっていた。

また、当該校では特別支援教育としての自立活動の時間が設けられており、その時間は、特別支援学級在籍児童が集まり、ダンスや体操、制作活動、サーキット運動、ソーシャルかるたなどを通して、「自分なりのできる方法をみつけたり、自分の特性を理解して効果的に練習したり、環境にうまく働きかけたりするなど、自分の力を可能なかぎり発揮して主体的に取り組もうとする力や態度」（「通級による指導」2頁）を育むための指導を受けていた。

なお、児童を特別支援学級に在籍させるか否かについては、当該校の教員から保護者に対して勧めることもあるが、最終的には保護者の判断が尊重されるとのことである。

第2 当該校のいじめ対策組織等について

1 基本方針について

当該校の定める「学校いじめ防止基本方針」（以下「当該校基本方針」という）においては、いじめの定義につき、いじめ防止対策推進法（以下「法」という）第2条第1項に掲げるいじめの定義を明記した上、「いじめはどの学校、どの学級でも起こり得る」という認識の下、「互いの違いを認め、豊かな心を持ち、よく考えてやりぬく子ども」の育成のため、当該校基本方針に取り組んでいくとしている。

また、いじめにつき、未然防止を最優先に取り組むとともに、早期発見・早期解決を目指す当該校のポイントとして、下記3点を掲げている。

記

①いじめを絶対に許さない学校の雰囲気づくりに関する取組

- ・秩序ある学級づくりの中で、いじめを許容しない集団をつくる。
- ・問題に対して、教職員が一丸となって取り組む姿勢を持ち対応する。
- ・「観衆」としてはやし立てたり面白がる存在や、周辺で暗黙の了解を与えている「傍観者」の存在に注意を払い、いじめを許容しない雰囲気を醸成する。

②未然防止・早期発見のための取組

- ・教育活動全体を通じ、すべての児童に「いじめは決して許されない」ことの理解を促す。
- ・児童の豊かな情操や道徳心、お互いの人格を尊重し合える態度を養う。
- ・児童が自己有用感や充実感を感じられる学校生活づくりを図る。
- ・定期的なアンケート調査や教育相談の実施で、いじめを訴えやすい環境を整える。
- ・ささいな兆候でも、いじめではないかとの疑いを持ち、積極的に認知する。

③家庭・地域との連携

- ・児童の家庭や地域でいつもと違う様子が見られたときは、学校に知らせる体制を作る。
- ・学校協議会でいじめ問題について協議する場を設け、学校と家庭・地域が連携、協働する体制を構築する。

以上

2 校内組織について

また、当該校基本方針においては、いじめ問題に取り組むための校内組織として、月に1回の職員会議において各学年の様子を共通理解とし、いじめ事案が発生した場合には、管理職、生活指導部長、学年主任、養護教諭及び担任等事案に応じた必要な人材で構成する「いじめ対策委員会」を立ち上げ、迅速な情報の共有、対象児童への事情聴取、指導及び支援の方針の決定及び保護者との連携を行うとする。

当該校においては、概ね1月から2月に1回の頻度で、校長室において、当該校の教員が集まり、「生活指導・人権推進委員会」との名称で、気になる児童の様子について報告を行っていたが、従前、「いじめ対策委員会」が立ち上げられた形跡はなかった。

3 いじめアンケートについて

当該校基本方針においては、児童対象のいじめアンケート調査は、年3回（6月・11月・2月）に実施するとされているところ、時期は別として当該校においては概ね年3回はいじめアンケートが実施されていた。

アンケートのフォーマットは、別紙のとおりである。

なお、当該校においては、「ある」と回答した児童については個別に担任が聴き取りを行い、アンケート用紙に聴き取った内容の記録を取り、管理職に報告するという体制を取っていたとのことであるが、どのように記録を取るのかという点については各担任に任されており、記録が残っていないケースも散見された。

第3章 事案の経過

第1 入学から本事案の前年度までの事実経過

1 1年生時

- (1) 当該児童及び関係児童は、平成31年4月1日、当該校に入学した。当該児童は1年2組、関係児童は1年1組に在籍していた。

なお、当該児童及び関係児童は、小学校入学前は別々の保育所に在籍していた。

- (2) 当該児童及び関係児童は、2学期頃から当該校内に設置された児童いきいき放課後事業（以下「いきいき」という）において遊ぶようになった。

この頃の当該児童及び関係児童の関係性につき、関係児童は「結構仲良かった」と述べ、当該児童も、関係児童とは押したりといった小さなけんかはあったが「普通に遊んでいた」と述べ、その関係性としては悪いものではなかった。

また、当該児童及び関係児童が同じデザインの靴を履いており、互いの靴を履き間違えて帰宅し、翌日に靴を交換するといった出来事が関係児童の記憶では2、3回あり、当該児童の記憶でも少なくとも1回はあったが、大きな問題には発展しなかった。

- (3) 当該児童は、1年生時2学期の懇談の際に当該校から特別支援学級に在籍することを勧められ、令和2年1月1日から特別支援学級にも在籍するようになった。

- (4) なお、当年度の3月頃から、新型コロナウイルス感染症の影響により、学校全体が休校になったことなどから、児童同士の接触頻度は減少していた。

2 2年生時

- (1) 当該児童及び関係児童は、共に2年2組に在籍していた。2年生時の担任教員は、2年生が始まる時期（令和2年4月）に当該校に赴任したところ、当該児童及び関係児童の1年生時の各担任からの引継ぎに際しては、当該児童に関しては名前が挙がり配慮が必要だと話が出たが、関係児童については特段話が出なかったとのことである。また、同担任教員によれば、当該児童については他の児童ともトラブルになることが多く注意をすることも多々あったが、他方で当該児童及び関係児童が口げんかになることもあったものの、当該児童及び関係児童間で特段記憶に残るようなトラブルはなかったとのことである。

校長も同時期に当該校に赴任したが、同様に前任者から当該児童及び関係児童が揉めているなどといった引継ぎはなく、2年生時においては当該児童及び関係児童との間で記憶に残るようなトラブルはなかったとのことである。

- (2) 2年生時の当該児童及び関係児童の関係性について、関係児童は「2年のときにちょっと仲悪かった」と述べ、当該児童は「消しゴムとか、鉛筆を取られた」、「（関係児童からの）悪口は多々」、「3学期ぐらいからはあんまり遊ばなくなった」と述べ、当該児童及び関係児童の関係性は悪化していった。

ア この頃の当該児童及び関係児童間のトラブルとしては、いきいき内において関係児童が当該児童に対し手元にあったおもちゃを投げ、当該児童もランドセルを投げ返すといったものがあつた。

イ また、その他のトラブルとして、当該児童が述べるところでは、校内で当該児童の靴がなくなったため当該校のみんなで探したところ、教員がトイレのゴミ箱に捨てられたペーパータオルの下から発見したということがあり、教員が当該校の児童に聴き取りをしたところ、その直前においてトイレに行ったのは関係児童のみであったことが発覚し、また関係児童も当該児童の靴を隠したと認め、当該児童に対して謝罪したというトラブルがあつた、とのことであつた。

上記トラブルについては、当該児童の母も、教員から当該児童の靴が隠されたとの電話はあつた旨述べる。

もっとも、当部会の調査によれば、上記トラブルについて、当時の担任教員はどのような事実は一切ないと述べ、また当該校も把握しておらず、当該校のトイレにおいてペーパータオルが使用されたこともないとのことであつた。当該児童の話した内容自体は具体的なものであり、2年生時において校内で当該児童の靴が無くなったというトラブルがあつた可能性は否定できないが、他に客観的な資料がなく、当該トラブルにつき関係児童が当該児童の靴を隠したと認定することはできない。

(3) なお、2年生時の終わり頃、当該児童の保護者は、当該児童2年生時担任教員に対し「3年生から、ごめんやけど離してくれ」と言つたと述べ、3年時のクラス替えにおいて当該児童と関係児童を別々にするよう要望したと述べる。

この点につき、当部会が提供を受けた資料においては、「当該児童と関係児童はけんかが多く、はなした」と記載されているものがあつた。

他方で、同担任教員は、上記記載は前年度から記載されているものであり、かつ2年生時の当該児童及び関係児童はけんかが多かった訳ではないが、敢えてクラスを一緒にする必要もなかったため記載を残したまでであつて、当該児童の保護者から当該児童及び関係児童のクラスを離して欲しいといった要望はなかったと述べる。

以上からすれば、当該児童の保護者が担任に対し関係児童とクラスを離して欲しいと言つたことがあるとは推察されるものの、当該校には正確には伝わっていなかったと言える。

3 3年生時

(1) 当該児童は3年1組、関係児童は3年2組に在籍していた。

3年生時における当該児童の担任教員は、引継ぎの際、当該児童及び関係児童との間でトラブルがあつたとは聞かなかったとのことである。

他方、3年生時における関係児童の担任教員は、当該児童及び関係児童のクラスをわざと離したということは把握していたものの、関係児童については集中力がないと引継ぎはあつたが、当該児童については、特段の引継ぎはなかったとのことである。

(2) 3年生時において、当該児童の担任教員は、当該児童及び関係児童が廊下で言い争いになっていたことはあったと述べ、関係児童の担任教員は、多分けんかとかはあったと思うが、特段記憶に残るものはなかったと述べた。いずれも当該児童及び関係児童との間で暴力に発展するような大きなトラブルはなかったとの認識である（他の児童のけんかやトラブルが多々あり、そのトラブルに当該児童及び関係児童が関与していることはあっても当該児童及び関係児童間でのトラブルは記憶に残る範囲ではほとんどなかったようである）。

また、当該児童自身も、3年生時においては、関係児童が当該校のルールで蹴ってはならないとされているボールを蹴り、それを見た当該児童が「お前、何してるねん」と言い、互いに言い合いになるといったトラブルがあったと述べるに留まる。

(3) 他方、3学期頃には公園において、関係児童が長袖の服を脱ごうとした際、当該児童が関係児童に対し何かを言ったことをきっかけに関係児童が腹を立て、当該児童のみぞおち付近を蹴るというトラブルがあった。

このトラブルについては、当該児童は1年生時の頃だったと述べるが、関係児童からは足を蹴られたとも述べており記憶が曖昧になっていることが見受けられた。他方で、当該児童の保護者もこのトラブルについては1年生時か2年生時の頃と述べるが、当該校が3年生時の3学期に実施したいじめアンケートにおいて、当該児童は、「たたかれたり けられたりした」に○を記入し、当該児童の3年生時担任が聴き取った結果、いじめアンケート用紙には「関係児童に 公園で」と記載されていることからすると、当該トラブルは3年生時に起こったものと判断する。

第2 本事案の事実経過

1 不登校までの経過

(1) 令和4年度1学期の経過

ア 7月5日以前

当該児童は4年1組、関係児童は4年2組に在籍していたが、小競り合いのような揉め事は何回か起こっており、お互いに隣の教室とは行き来しないよう、それぞれの担任から注意されていた。もっとも、Bは当該児童及び関係児童間のトラブルはあったような気もするが、明確には覚えておらず、実際に当該児童及び関係児童の間で特段、大きなトラブルがあったわけではなかった。

なお、当該児童は、特別支援学級に在籍していると甘えてしまうという保護者の意向があり、4年生になる前の令和4年2月1日からは特別支援学級の在籍から外れていた。

イ 7月5日の事象

2限目と3限目の休み時間、当該児童のクラス（4年1組）がクラス全体の「みんな遊び」として椅子取りゲームをしていたところ、隣のクラス（4年2組）の

関係児童が様子を見に来た。教室の扉は開いていたが、当該児童は、関係児童が1組の教室に入るのを制止するために扉を閉めようとした。その際、関係児童の足が扉に挟まれ、関係児童が当該児童の背中を蹴った。なお、当該児童は、関係児童の足が挟まったのは、自分ではなく他の児童が扉を閉めた時であったと話した。

当該事象が起こった時、A及びBはその場にいなかったが、当該児童及び関係児童から事情を聞き、当該児童及び関係児童に、相手に嫌な思いをさせたことをそれぞれ謝罪させた。この際、関係児童は自分の足を挟まれたことは教員には言わなかったものの、帰宅後に関係児童の母に話した。関係児童の母からそれを聞いた当該児童の母が、翌朝の登校時に、当該児童に関係児童に対して謝罪させた。

A及びBは、今後の対策として、用事が無い限り他の教室を見に行くことも禁止することとし、クラス全体にそれぞれ指導し、管理職（校長及び教頭）に報告した。

ウ 7月11日の事象

2限目の水泳の時間中、関係児童が大声を出したところ、実際には他の児童に対する発言であったが、近くにいた当該児童が自分について言われたと誤解し、怒りながら関係児童に近づいた。なお、関係児童が発した具体的な文言については、当該児童は「きもい」と、関係児童は「あほやなお前」とそれぞれ話したが、当部会による調査の限りでは他に客観的な根拠は無く、いずれとも特定できなかった。

関係児童に近づいた当該児童は、関係児童によれば、「おれ、あほちゃうし」と言って関係児童の背中を叩いたので関係児童が当該児童を叩き返したとのことであるが、当該児童によれば、当該児童が悪口を言われたと思って切れ気味で関係児童に近づいたところいきなり叩かれた、当該児童自身は手を出していないとのことであった。この点も調査の限りでは他に客観的な根拠はなかったが、当該校の記録には、当該児童が関係児童を叩いたことは記載されていない。

Aは学年全体の指導をしていて、その場にいなかったで、Bが当該児童及び関係児童から事情を聴き取り、関係児童に対しては発言内容や叩いたこと、当該児童に対しては威嚇的な態度を取ったことをそれぞれ注意し、当該児童及び関係児童はお互いに謝罪した。

当該児童及び関係児童の保護者には、Aの指示により、現認していたBが報告した。なお、管理職への報告は、当日には行われず、後述の7月19日の事象とともになされた。

エ 7月19日の事象

4限目の終了時、当該児童のクラス（4年1組）は数分程度、早めに授業が終わった。特別支援学級教員が同時限は2組の授業に入っていたが、1組の教室にペンを忘れていたことに当該児童が気づき、2組の教室に届けようとし、2組の教室の前の扉から教室の様子をのぞき込んで同教諭を呼んだ。なお、当該児童

が2組の教室に向かうに当たってAに断ったか否かは、Aと当該児童の供述が一致しないので、いずれとも断定できない。

当該児童が2組の教室をのぞき込んでいることに気付いた関係児童は、まだ授業中であつたことからのぞき込まれないように前の扉を閉めた。すると、当該児童は、教室の後の扉に回ったが、関係児童が後の扉も閉めようとしたので、当該児童は足を挟んで扉を閉められないようにした。関係児童が当該児童の足を蹴るか体を押すかしたので、当該児童は関係児童を蹴った。そうしている間に関係児童の靴が飛んだので、当該児童がそれを拾って投げ返した。

Bがこれに気付き、当該児童及び関係児童を制止した。Aもその場に呼ばれ、A及びBが当該児童及び関係児童から事情を聴取したところ、当該児童は、父から「やられたらやり返せ」と言われていると弁明したが、A及びBは「それは間違っている」と論じた。

給食後の昼休みに、改めて当該児童及び関係児童を校長室に呼び、A、B及び校長が当該児童及び関係児童に事情聴取等を行い、暴力はいけないなどと論じたが、当該児童及び関係児童が納得して互いに謝罪するという事にはならなかった。

同日、Aが当該児童の保護者に報告の電話をしたが、当該児童がその父から「やられたらやり返せ」と言われている旨を言っていたこと等をめぐってAと当該児童の父が口論になった。

オ 7月20日

上記エの事象のあつた翌日の20日は終業式であつたが、当該児童は登校しなかったので、教頭が当該児童宅を訪問し、当該児童の母と話をした。教頭は夏休み中に解決して当該児童が2学期から登校できるようにすると伝えた。

(2) 夏休み中の出来事

当該児童の母は、7月21日、22日に市教委事務局指導部（以下「指導部」という）に電話し、当該児童の担任の指導が不適切ではないか等を訴えた。指導部は当該校に対してこれを伝え、当該児童の保護者に丁寧な説明をするなど適切な対応をするよう求めた。

同月24日、当該児童の保護者が当該校を訪れ、校長及び教頭と面談した。当該校は、当該児童及び関係児童のトラブルをいじめとして取り扱うこととし、当該児童の保護者は、できるだけ早期に解決してほしいとの要望を伝えた。

8月18日、関係児童及びその母が当該校を訪れ、校長及びBと面談した。なお、この面談の場には、教頭は新型コロナウイルスに感染していたため同席できなかった。校長及びBは関係児童及びその母から、以前からの事情等を聴取し、関係児童に対して、経緯はともかく手を出すことはダメだという注意をする等した。

しかし、この同月18日に関係児童及びその母と面談した以外には、当該校は当該児童及び関係児童の関係改善について特段の手段を講じなかった。当該校によれば、当初は夏休み中に当該児童及び関係児童を面談させる等して関係改善を図るつもりであつ

たが、夏休みに入ってすぐの7月25日から8月1日まではAが、8月12日から19日までは教頭がいずれも新型コロナウイルスに感染して特別休暇を取得せざるを得なかったことや、いわゆるコロナ禍のために夏休み中の登校日が無くなったこともあって、特段の手段を取れないままに時間が経過したため、当該児童及び関係児童を面談させることを断念したとのことであった。

当該児童の保護者は、8月18日の関係児童と校長等との面談については報告を受けたものの、それ以外には、当該児童が再登校できるための準備が全くされないままに2学期を迎えようとしていることについて、不安と不満を募らせていた。

そのため、2学期の始業式の前々日の同月23日、当該児童の保護者は教頭に電話し、この件が解決しない状況では当該児童を登校させられないと訴えた。この電話の内容を、教頭は校長には伝えたものの同日から出張に出てしまい、結局、Aには伝わらないままとなった。

(3) 2学期

8月25日、2学期の始業式が行われたが当該児童は登校しなかった。

同日の夜、教頭とAが当該児童宅を訪問し、当該校側からは夏休み中の対応の遅れなどについて当該児童の保護者に対し謝罪したが、当該児童の保護者は納得せず、また、7月19日の当該児童の父とAとのやりとりについても不満を述べ、当該児童の父とAの間でまた口論になった。この件を受け、当該児童の保護者は当該校に対して、当該校の姿勢について文書で示すよう求めた。

同月29日、当該児童は再び登校を始めた。

同月30日、関係児童がトイレへ行こうとして廊下を走っていたところ、廊下の掃除をしていた当該児童が箒を持ち上げて関係児童に当たりそうになったので、関係児童が「危ない」と抗議したところ、当該児童が「(走っていた) お前の方が危ない」等と反論して口論になった。

同月31日、3時間目が始まる直前、当該児童から口パクで悪口を言われたと思った関係児童が（なお、当該児童は口パクしたこと自体を否定している）、当該児童に対して中指を立てたことに対して、当該児童が関係児童を追いかける騒ぎとなった。放課後にA及びBが立ち会って当該児童及び関係児童が話し合い、関係児童は当該児童に謝ったが、当該児童は「話にならない」と言って教室から出て行った。

9月6日、当該児童及び関係児童が教室移動で移動している時に、関係児童が当該児童に対して「話しかけるな。半径5m以内に近寄るな」と言い、これに対して当該児童が関係児童を追いかける騒ぎとなった。関係児童によれば、先に当該児童に悪口を言われたが（なお、当該児童は否定している）、以前から当該校の教員に当該児童及び関係児童はお互い近付かないように言われていたので、当該児童に自分に近付くなどと言ったとのことであった。

同日、校長と教頭が校長室に当該児童及び関係児童を呼び、事実確認をするとともに、当該児童及び関係児童同士で話し合わせてお互いに謝罪させた。校長と教頭は当該児童及び関係児童の関係が改善するのではないかとの希望的観測を持ったが、当該

児童及び関係児童とも、この時の話し合いの内容についてほぼ覚えていなかった。

同月7日から当該児童は登校しなくなった。

(4) その後の経緯

9月8日付けで当該校から当該児童の保護者に対して、7月19日の事象の経緯や、当該児童の保護者からの訴え、指導部の担当指導主事からの指導内容を記載した上で「再発防止に努めるよう保護者様にご説明いたしました。管理職と教員の連携ができておらず、対応が遅れ不信感を与えてしまっていることを反省しております。引き続き、本件について重大な事態にとらえており、お子様が安心して登校できるよう。

(原文ママ) 保護者様とお話しする機会が必要と考えております。」との文書を交付した。また、この頃、Aが当該児童の父に電話し謝罪した。

同月29日から国語と算数について、10月17日からは社会と理科についても、授業中の教室と当該児童宅を映像で繋ぐ形でリモート授業を行った。

当該校は、今後、当該児童が復学するための条件作り等を話し合うために、10月2日の運動会の後に当該校で校長、教頭、A、B、当該児童の保護者及び関係児童の保護者が会合する機会を設けた。しかし、会合の開始後ほどなく、当該児童の保護者が「話し合う意味が無い」として席を立ち、結局、実質的な話し合いは行われなかった。

10月17日付けで当該児童及びその保護者の代理人弁護士から大阪市長及び校長宛に、本事案について「重大事態」として扱うよう要請する等の内容の内容証明郵便が送付され、当該児童の復学については、以後は主に指導部と同代理人の間で、協議がなされた。

また、当該校は、10月28日、教育委員会に、大阪市スクールロイヤー事業¹〔School Support Expert Team事業〕(以下「SSET」という)の派遣申請を行い、10月31日は派遣された弁護士から今後の対応方針とうについて助言を受けた。

しかし、結局、当該児童が当該校に復学することはできず、当該児童は3学期から他の小学校に転校した。

第4章 いじめ該当性

¹ 市教委によれば、SSETは次のように説明されている。「大阪市スクールロイヤー事業では、学校園の課題について、弁護士、医師、臨床心理士・公認心理師、ソーシャルワーカーといった様々な職種の専門家と連携した学校園支援制度を構築しています。令和元年度より実施しており、学校園で発生する様々な事案対応及び保護者対応等について、弁護士をはじめとした各種専門家へ相談のうえ助言を得たり、連携し対応策を検討したりすることができます。また、学校園の対応で解決が図られない場合、担当弁護士が、学校園の代理人となり、保護者と対峙するなど対外的な活動を行うことはできませんが、スクールロイヤーとして中立な立場において、学校園と保護者の関係調整を行うこともできます。」(大阪市教育委員会教育政策課「教育振興基本計画に基づいた取組『教職員からの意見・提案』より」第7号、令和5年10月30日発行)

第1 「いじめ」の意義

当部会は、法第2条第1項の定義に従い、本事案が「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」に該当するか否かの検討を行う。

第2 「いじめ」該当性の検討

1 問題となる事象

本事案において、当該児童に対する「いじめ」に該当する可能性のある事象は、①7月5日に関係児童が当該児童の背中を蹴った事象（以下「7月5日事象」という）、②7月11日に関係児童が当該児童を叩いた事象（以下「7月11日事象」という）、③7月19日に関係児童が当該児童の足を蹴るか体を押しかした事象（以下「7月19日事象」という）、④8月31日、関係児童が当該児童に対して中指を立てた事象（以下「8月31日事象」という）、⑤9月6日、関係児童が当該児童に対して「話しかけるな。自分の半径5m以内に近寄るな」と言った事象（以下「9月6日事象」という）の5つの事象である。以下、それぞれについて「いじめ」に該当するか否かを検討する。

2 あてはめ

(1) 7月5日事象について

7月5日事象は、関係児童が当該児童の背中を蹴ったという行為である。関係児童という「当該児童等と一定の人的関係にある他の児童」が、当該児童を蹴ったという「心理的又は物理的な影響を与える行為」であって、当該児童は蹴られた後にAが教室に来た時には泣いていたとのことであるから、当該児童が心身の苦痛を感じたことは明らかである。

したがって、7月5日事象は法の定義する「いじめ」に当たる。

ところで、7月5日事象は、上記（第3章の第2の1(1)イ）のとおり、いきなり関係児童が当該児童を蹴ったというものではなく、当該児童が扉を閉めようとして関係児童の足を挟んだという経緯があつてのものである（なお、当該児童によれば、関係児童の足が挟まれたのは他の児童が扉を閉めたときとのことであり、事実がそのいずれかは分からないが、ここでの結論には影響しない）。

そうすると、関係児童の当該行為を招来したのは当該児童自身とも言えるので、このことが「いじめ」該当性に影響するとの考え方もあり得る。

しかし、法は、上記のとおり「いじめ」の定義において、そうした経緯を問題としていない。また、文部科学省が定めた「いじめの防止等のための基本的な方針」においても、「けんかやふざけ合いであっても、見えない所で被害が発生している場合もあるため、背景にある事情の調査を行い、児童生徒の感じる被害性に着目し、いじめに該当するか否かを判断するものとする」(第1の5)と規定されており、あくまで被害生徒の被った心身の苦痛に沿って、法の「いじめ」の定義に該当するか否かを検討することが求められている。

したがって、当部会も、7月5日事象について、その経緯を問わず「いじめ」に当たると認定する。

(2) 7月11日事象、7月19日事象及び8月31日事象について

これらについても同様である。

まず、関係児童が、当該児童の背中を叩いた行為(7月11日事象)及び当該児童の足を蹴るか体を押すかした行為(7月19日事象)は、いずれも関係児童という「当該児童等と一定の人的関係にある他の児童」が当該児童に対して行った物理的な暴力であるから「物理的な影響を与える行為」である。また、叩かれて当該児童の背中に跡が残って保健室に行ったこと(7月11日事象)、当該児童から関係児童に対して反撃したこと(7月19日事象)から、当該児童が心身の苦痛を感じたであろうことも認められる。

次に、当該児童に対して中指を立てた行為(8月31日事象)については、行為それ自体が当該児童を侮辱するものであるし、当該児童自身も腹が立ったと述べており、精神的苦痛を感じたであろうことは推認できる。

なお、これらの事象においても、関係児童の行為の前後に、当該児童の行為があるものもあったが(たとえば、7月19日事象において、関係児童から悪口を言われたと誤信して近づいていったこと等)、当該事象が「いじめ」に当たるか否かの判断においては考慮しない。

したがって、7月11日事象、7月19日事象及び8月31日事象も、法の定義する「いじめ」に当たる。

(3) 9月6日事象について

9月6日事象は、当該児童が関係児童から「話しかけるな。半径5m以内に近寄るな」と言われたという事象である。関係児童によれば、先に当該児童に悪口を言われたとのことであるが、当該児童自身は否定しており、事実かは明らかでない。

関係児童が発した「話しかけるな。半径5m以内に近寄るな」という言葉は、文言それ自体の意味としては、害悪の告知等といったそれ自体が当該児童に対し精神的苦痛を与える内容ではなく、関係児童が当該児童に対し自分に接近しないよう求めたものに過ぎない。

また、当該児童と関係児童は、接触すると何かとトラブルに発展するので、A及びBからお互い接近しないよう求められていたし、本人らとしても、お互いに接触を望まない関係であった。そうであれば、そのような関係の関係児童から近づかないよう

求められたからといって、当該児童が特段の精神的苦痛を被ったとは断じることはいできない。

したがって、9月6日事象は、「いじめ」に当たるとは認められない。

第3 「いじめ」と不登校の因果関係

1 暴力を伴う「いじめ」の発生

上記第3章「事案の経過」にも記載したとおり、当該児童と関係児童は、教員の記憶に残るようなトラブルがない時期もあったが、1年生の頃から小さなトラブルが散発しており、3年生の3学期には関係児童が当該児童の腹部を蹴るといった暴力を伴うトラブルも発生した。

このような背景事情の下、7月5日事象、7月11日事象及び7月19日事象という暴力を伴う「いじめ」が発生した。

その後、当該児童及び関係児童が顔を合わすことが少ない夏休みに入り、当該児童の保護者としてはこの間に当該校から関係児童への今後の指導方法等といった、本事案の解決策が示されると期待した。しかし、当該校からは当該児童が再登校できるための準備が示されなかったため、当該児童の保護者は不安と不満を募らせ、2学期の始業式の前々日である8月23日には、当該校に対し、本事案が解決しない状況では当該児童を登校させられないと訴えるまでに至った。

2 欠席に至る経緯

その後、Aが当該児童宅に電話をかけたところ、再度Aと当該児童の父が口論となり、当該児童の父は当該児童に対し始業式の日である同月25日は登校しなくてよいと言い、当該児童は欠席した。

そして、当該児童は、自らの意思で同月29日から登校するようにはなったが、すぐに「いじめ」と認定できる8月31日事象が起こり、9月6日、関係児童が当該児童に対して「話しかけるな。自分の半径5m以内に近寄るな」と言い、当該児童が関係児童を追いかけるといったトラブルが起こった。

関係児童の上記発言は、従前から当該児童及び関係児童はトラブルを避けるためにお互いに接近しないようA及びBから指導されており、関係児童としてはこれを遵守するよう当該児童に対して求める内容であって、この発言を受けて当該児童が「心身に苦痛を感じた」とまでは断じることはいできないものの、いずれにせよトラブルに発展し、当該児童及び関係児童は、A、B、校長及び教頭から注意を受けた。

このトラブルの後、当該児童は、当該校に行きたくても関係児童がいるとまたけんかになる、けんかとなると怖いし、不安の気持ちもあると考え、また、9月6日事象を聞いた当該児童の父が「そこまでして学校に行きたいか」と当該児童に声をかけたことも相まって、結局は当該校を長期間にわたって欠席するに至った。

3 小括

以上の次第で、当該児童は、当部会が認定した各「いじめ」（特に暴力を伴う7月5日事象、7月11日事象及び7月19日事象）により関係児童とけんかになるのが怖い、不安だと感じるようになり、2学期になっても関係児童との間では、「いじめ」を伴うトラブルが頻回し、このような状況のままであれば、いずれまた暴力を伴うけんかに発展することを恐れ、当該校を長期間欠席するに至った。

これらの経緯からすると、当該児童が長期間欠席するようになったことについては、当該児童の父が「登校しなくてもよい」や「そこまでして学校に行きたいんか」と言ったこともあり、その意向が一定程度反映された側面も否定しがたいところがあるものの、いずれにせよ当部会が認定した各「いじめ」が原因であると判断できる。

第5章 学校・教員委員会の対応の問題点

第1 学校の対応の問題点

1 当該児童や関係児童をめぐる指導上の問題点

(1) 「問題をおこさせない」ための指導に力点がおかれ、「仲間づくり」をめざす指導が不十分であった

当該児童の3年生時のクラスには、当該児童に係るトラブルに対して積極的に関わろうとする児童が複数いた。当該児童が、そのような関わりを必ずしも肯定的に受け止めなかった場合でも、他の児童らは当該児童の行動特性をふまえて対応していた。

これに対して、4年生時には、当該児童が、気の向かないことには取り組もうとせず、他の児童から促されると、腹を立てて暴言を返すことが多々あった。Aは、同級生らに「先生が言うから他の子は言わないようにしてね」と他の児童らを直接、当該児童との関わりから遠ざけるような指導を行った。Aはこのような状況について、学級が「落ち着いてきた」と肯定的に捉えており、校長も、肯定的に評価していた。

このように、4年生時には、児童らが対立や混乱などを通して他者との距離のとり方を経験的に学ぶ指導よりも、問題を起こさせないための指導に力点がおかれており、さらには、関係児童は、4年生時のトラブルの際の周りの児童の様子について、「見てた」「笑ってた」と述べたことからすれば、いじめの四層構造²で言えば、

² いじめは、たんに「いじめっこ（加害者）」と「いじめられっ子（被害者）」という直接の当事者のみによって起こっているわけではない。現代のいじめ集団の構造は、基本的には、「いじめっこ（加害者）」、「いじめられっ子（被害者）」、「いじめをはやしたておもしろがって見ている子どもたち（観衆）」、「いじめを見てみぬふりをしている子どもたち（傍観者）」という四層構造からなっている。観衆は、いじめっこにとっては、いじめを積極的に是認してくれる層であり、傍観者は、いじめを黙認する

「傍観者」や「観衆」の立場をとる児童の姿が認められた。

このように、4年生時に「問題をおこさせない」ための指導が徹底されることにより、「仲間づくり」をめざす指導が不十分であったところに問題があったと言える。

(2) 児童間のトラブルに際し形骸化した指導が繰り返され、児童らが形式的な謝罪を行っていることが理解されていなかった

当該校では、児童間でトラブルが起これば、原因追及のために両者から話を聞いて被害・加害の状況を把握して謝罪をさせ、謝罪によって両者の関係修復・問題解決を図るという指導が行われていた。しかし、学校生活の困難さを抱える当該児童及び関係児童にとっては、起こったトラブルの原因追及のみで、その背景要因である困難さを理解してもらえない指導は煩わしい時間でしかなく、煩わしさから逃れるために形式的な謝罪をしているに過ぎなかった。

すなわち、当該児童は3年生3学期である令和4年2月1日まで特別支援学級に在籍していたが、当時は、発達検査はされていなかったものの、当該児童に何らかの発達上の特性があることは教員間では認識されていた。たとえば、Aは、当該児童は特別支援のサポートが必要な児童として認識していた。また、当該児童が4年生時に特別支援学級を退級したことについて、特別支援教育コーディネーターをはじめ複数の教員が、手厚い支援が難しくなって他の児童とのトラブルが増えたと受け止めていた。

他方、関係児童についても、4年生時の学校生活は、仲間外れにされることがある等、友人関係に難しさがあり順調なものではなかった。また校長が、スクールカウンセラー（以下「SC」という）に、関係児童の様子を見に行くよう依頼したところ、SCから「関係児童は友だち関係に難しさがあり、配慮しながら支援するように」との所見が返された。もっとも、この所見が当該校内の生活指導・人権推進委員会で共有されることはなかった。

このように、当該児童及び関係児童ともに特に4年生進級後、学校生活に困難さを抱えていたが、その発達上の特性や学校生活における困難な状況が、教員に適切に理解されて指導されていたとは言い難いもので、当該児童及び関係児童間のトラブルに対して行なわれた指導は形骸化しており、当該児童及び関係児童の内面に届いていなかった。たとえば、9月6日事象の後、校長室において、当該児童及び関係児童に話し合わせ、お互いに謝罪させたことがあった。校長及び教頭は、この話合いを経て、当該児童がお互い様であると確認し、当該児童及び関係児童が仲直りをしたと認識して希望的観測を抱いていた。

しかし、校長や教頭にとって印象深いこの出来事を、当該児童及び関係児童は明確に記憶しておらず、仲直りなどとは認識していなかった。このように、教員と児童の認識が乖離していたことは、児童に対する教員の指導がいかに形骸化していて、児童らに届いていなかったかを如実に表している。

ことによって、いじめっ子を指示する存在となっている。（森田洋司・清水賢二（1994）『いじめ—教室の病い—』金子書房）

この9月6日の指導に限らず、教員に呼び出されて指導されることについて、関係児童は、話合い自体が苦痛なので早く解放されるために、納得していなくても謝罪することが多々あり不本意に感じていたし、当該児童も休み時間が短くなるので嫌悪していた。当該児童は、トラブルを起こした児童に対して教員がよく「次やったら終わり」という言葉を使って指導していたことに対して、ゲームならともかく現実で「終わり」というのはどういうことなのかと違和感を抱いており、おそらく関係児童も同じだったのではないかと考えていた。

以上のとおり、当該校では児童間のトラブルに対し、形骸化した指導が繰り返され、児童らは真意に基づかない形式的な謝罪を行っているに過ぎず、しかもそれが教員に理解されていなかった。

2 当該児童保護者への対応の問題点

(1) 当該児童保護者の不安を十分に受けとめ、その不安に配慮した保護者対応ができていなかった

ア 4年生時以前

低学年時から当該児童の落ち着きの無さやトラブルの多さを心配していた当該児童の母は、その学年時の担任とコミュニケーションを頻繁に取り、機会があれば来校して当該児童の様子を見るようにしていた。このような当該児童の母に対して、その不安を軽減させることが当該児童の安心につながるという見立てを持ち、当該児童の長所を積極的に当該児童の母に伝えていくなどの対応をする担任もいた。当該校は当該児童の母がS Cに相談していたことも把握し、校長はS Cから当該児童の抱える種々の困難さについての示唆を得ていた。

イ 4年生時

当該児童が特別支援学級を退級したあと、当該児童の母は、当該児童が落ち着いて授業を受けられているかという不安から、当該校からの連絡があればすぐに対応できるようにしていた。具体的には、担任から当該児童の様子を見に来て欲しいと依頼があれば、当該児童の母が廊下で待機して当該児童の様子を見ていたこともあった。このように、当該児童の母はとりわけ特別支援学級退級後の4年生時は、当該児童の当該校での様子に強い不安を抱いていた。

このような中、7月に関係児童との間で上記の各事象が生じた。

Aは、7月11日事象の際、7月5日事象の直後に起きたトラブルであるにも関わらず、当該児童の保護者への連絡をA自らは行わず、経験の浅いBに任せきりにし、管理職にも報告しなかった。このようなAの対応は、当該児童の保護者の不安に対して十分なものではなかった。

続いて3回目のトラブルである7月19日事象が生じたが、その後の7月24日の校長、教頭及び当該児童の保護者での話合いの際、当該児童の父が、当該校に対して、当該児童に授業が終わってから教室を出るようにと指導できたのではないかと指摘

した。これは、子どもの望ましいとは言えない行動を当該校が制御して欲しい、いけないことはいけないと指導して欲しいという、普段から当該児童の行動に不安を抱いている当該児童の保護者としては、ごく自然な思いと言える。当該校は、こうした当該児童の保護者の発達特性を踏まえた不安を事前に理解することができず、その結果、当該児童の保護者の思いに適った指導ができていなかった。

夏休み明けの始業式に当該児童が欠席をしたため、教頭とAが家庭訪問をしたが、その際、教頭は、適切な指導ができていなかったことを認めて謝罪した上で、今後、当該校として、当該児童への関わりの方向性を確認するという意図であったが、Aとは認識を共有できていなかった。Aは、謝罪よりも、指導上の思いを伝えようとして、結果、当該児童の父と口論になり、7月24日に当該児童の保護者の思いを聞いていた教頭も、Aを制御できなかった。教頭とAは、事前に協議して方針を共有した上で家庭訪問して当該児童の保護者に対応すべきであった。

また、前後するが、7月に3回のトラブルがあった後、当該児童の保護者は早期の解決を願っていたが、Aと教頭が相次いで新型コロナウイルスに感染し、両名も加えた関係者で話し合いの場を持つことができず、そのために早期の対応が難しくなったという経緯があった。そうであるのに、これに対して当該校は当該児童の保護者に対して特段の対応をしなかったため、夏休み中、当該児童の保護者は放置された形となり、解決の見通しが持てず不安な状態のままであった。

以上のとおり、当該校は、当該児童の学校生活について当該児童の保護者が不安を持っていることを低学年時から認識していたが、4年生時に当該児童及び関係児童との間で上記の各事象が生じた際の当該校の対応は、当該児童の保護者の不安や思いを十分に受けとめた適切なものではなかった。その結果、当該児童の保護者は、当該校に対し、不信や不満を増大させることとなった。

(2) 当該児童にとっての特別支援の意義や必要性について保護者と共有できていなかった

ア 特別支援学級

当該児童は1年生3学期である令和2年1月1日から3年生3学期である令和4年2月1日まで特別支援学級に在籍した。当該児童は、通常学級での一斉授業を通した学びに加えて、特別支援学級で、障がい特性の状況に応じた自立活動の学びを行っていた。

当該児童の場合、当初は自立活動の時間のみの抽出で（3年生時途中より国語も抽出）それ以外の時間は、特別支援学級の教員が学級に入り込み、担任の全体指示の補足として個別に声掛けをしたり、他の児童とのトラブルが起こった際には話を聞いて気持ちを切り替えて授業に臨めるようにしたりしていた。また特別支援学級において様々な取組みを通して、障がいによる学習の困難や生活上の困難を克服して自立を図るための活動を行っていた。

このように、当該児童にとって特別支援学級に在籍することの意義は、通常学級での授業時に特別支援学級の教員による細やかな配慮を受けられること、自分に合

った気持ちの対処方法を習得すること及び社会性を養い好ましい人間関係を育てることであった。

イ 特別支援学級への入級

当該児童の母は、1年生2学期末の、担任や特別支援学級の教員との懇談で特別支援学級への入級を勧められた。当該児童の母は、その時の受け止めについて、3年生ぐらいには抜けられると言われ、当該児童を特に見てくれる特別支援学級の教員がつけば担任の負担も減るかと思って入級に同意した。すなわち、当該校の意図はともかく、当該児童の保護者としては、特別支援学級への入級は主として教員の負担軽減のためで、またいずれ抜けられるようなものという認識であった。そうすると、当該校は、当該児童にとっての特別支援学級の意義や必要性が、当該児童の保護者に十分に理解されないまま、入級させていたということになる。

ウ 特別支援学級からの退級

当該児童は、令和2年1月1日から令和4年2月1日まで特別支援学級に在籍したが、その間の個別の支援計画は、3年間の内容がほぼ同じものであった。つまり、特別支援学級に在籍しても、当該児童の困り感や支援の必要な点に変化がなかったと、当該校は認識していた。

このような中、当該児童の保護者は当該児童が特別支援学級に在籍することで、嫌なことから逃げるなどの甘えが助長されていると感じ、3年生3学期に特別支援学級からの退級を当該校に申し出た。

当該児童の保護者としては、そもそも上記のとおり教員の負担軽減が入級の主目的であったのであるから、特別支援学級在籍が当該児童本人のためになっていないと判断すれば、退級を申し出るのも自然なことである。

当該校は当該児童の保護者に対して、当該児童にとって特別支援学級の在籍の必要性を伝えたが、当該児童の保護者の理解が得られず、退級させざるを得なかった。その結果、当該児童は、令和4年2月1日から特別支援学級による細やかな支援を受けることができなくなった。

以上のとおり、当該校は、当該児童の特別支援学級在籍中に、当該児童の保護者との間で当該児童の発達特性についての見立てや、特別支援学級に在籍することの意義や支援の必要性について、十分な理解を得ることができず、令和4年2月1日に特別支援学級から退級させることとなってしまった。

3 学校としての組織的対応に関する問題点

(1) 「いじめ対策委員会」を兼ねる「生活指導・人権教育推進委員会」がその機能を果たしていなかったため、いじめ事案に対して「学校いじめ防止基本方針」に則った組織的対応が行われなかった

令和4年7月24日に行われた、校長、教頭及び当該児童の保護者との話し合いで、当該児童の保護者から「いじめの対応をしてほしい」との申し出があり、当該校は、そのように対応すると回答した。したがって、遅くとも同日までには、当該校は本事

案をいじめ案件と認識したのであるから、いじめとして対応しなければならなかった。

そして、当該校のいじめ対応の方針である令和4年度の当該校基本方針によれば、当該校では、「いじめ対策委員会」を組織し、同委員会において「いじめの疑いに係る情報があつた場合には、緊急会議を開催し迅速な情報の共有、関係児童への事情聴取、指導および支援の方針の決定、保護者との連携を行う」とされている。

しかし、当該校の「いじめ対策委員会」は有効に機能していなかった。

すなわち、当該校では、「各学年の様子を共通理解する」ために月例で開かれている「生活指導・人権教育推進委員会³」が「いじめ対策委員会」も兼ねるものとされ、議事録も同委員会に参加した教員の会議メモであった。

「生活指導・人権推進委員会」が「いじめ対策委員会」を兼ねること自体は、教員の長時間勤務⁴に配慮したものと思われるし、また、文部科学省の「生徒指導提要」（令和4年12月）でも「生徒指導部や生徒指導委員会などの既存組織を活用して法に基づく組織として機能させることも可能」（126頁）とされており、特段の問題は無い。

しかし、その「生活指導・人権推進委員会」（兼「いじめ対策委員会」）において、本事案に対して、迅速に対応せず、十分に議論されて指導や支援の方針が決定されたものでなかった。

すなわち、当該校基本方針では、「いじめの疑いに係る情報があつた場合には、緊急会議を開催」するとされているにもかかわらず、校長は、「いじめ対策委員会」は保護者や警察からの要請があつて開くものであると誤解しており、実際に「生活指導・人権教育推進委員会」（兼「いじめ対策委員会」）は、7月24日から（当該児童が転校する）2学期末までに計3回（第3回9月2日、第4回10月7日、第5回11月18日）しか開かれなかった。

また、同委員会で十分に議論された形跡もなかった。同委員会の議事録は、（第5回委員会で会議メモの様式が変更されるまでは）会議参加者に配布されて会議後に回収されるレジュメ（会議メモ）に、司会の人権教育主担の教員が適宜、メモしていたものを議事録とする運用がなされていたが、その議事録にも、当該児童及び関係児童については、「児童の様子の報告（生活指導）」欄に名前が記載されて児童本人や家庭の現状についての情報が共有されるだけに留まっており、当該児童及び関係児童間のいじめについての言及はなかった。会議メモの「相談したい児童（生活指導）」欄にも当該児童及び関係児童の名前が挙げられることはなかった。このように、本事案に関して、「生活指導・人権推進委員会」（兼「いじめ対策委員会」）で議論されたとは認めら

³ 当該校から「いじめ対策委員会」を兼ねていたと説明のあつた会議の議事録（会議メモ）では、記録の様式が変更される第5回会議までは会議の名称が「生活指導・人権推進委員会」となっている。

⁴ 文部科学省の「教員勤務実態調査（令和4年度）【速報値】」によれば、中学校教員の77.1%、小学校教員の64.5%が、国が残業の上限として示している月45時間を超える残業を行っていた。また、中学校教員の36.6%、小学校教員の14.2%が「過労死ライン」といわれる月80時間の残業を行っていた。

れなかった。

もっとも、第5回会議からは、会議メモ様式が変更され、「いつまでに」「どうするのか」という欄が設けられ、議論の内容について以前よりも詳しく記録されるようになったものの、当該児童及び関係児童やその保護者について背景を理解するなどの記録は認められなかった。

以上のとおり、当該校では、「生活指導・人権教育推進委員会」（兼「いじめ対策委員会」）は、迅速な対応ができず、内容としても同委員会内で本事案について十分に議論されたとは認められなかった。当該校では、いじめ事案に対して当該校基本方針に則った組織的対応が行われなかったといわざるを得ない。

(2) 「いじめについてのアンケート」の事後対応が教員任せになっているため、アンケート結果をふまえて児童らへの聴取が十分に行われなかった

学期ごとに行ういじめアンケートへの対応について、当該校によれば「ある」と回答した児童については、個別に担任が聴き取りを行い、アンケート用紙に聴き取った内容の記録を取り、管理職に報告。ただちに担任は事案解決に向け指導を行い、解消に向け見守りする。/まだ、問題が継続しそうな場合や継続している場合には、人権教育・生活指導推進委員会⁵（兼いじめ対策委員会）で報告し、教職員全体で共有して見守るようにした」とのことであった。

しかし、実際には、アンケート用紙への記録や管理職への報告が必ず実施されるか否かは教員ごとにかかなりのばらつきがあり、当該校としての統一的な対応がなされていたわけではなかった。

また、アンケートを行う時期について、当該児童が4年生時、Aは、アンケートでいじめが認知された場合、関係する児童への聴き取り、保護者への連絡などを行う時間を十分に確保するために、アンケートは、学期末から遡って余裕のある時期に実施するよう管理職に提案をしたとのことであるが、校長によればアンケート実施時期について教員から提案されたことはないとのことであった。したがって、少なくとも、1学期のアンケートを早期に実施するべきとの認識が当該校で共有されているということとはなかった。

本事案が発生した令和4年度1学期末のアンケートにおいて、当該児童は、いじめが「ある」と回答していたが、Aは、懇談会直前で聴き取りを行う十分な時間がとれなかったため、当該児童に対して、関係児童とのトラブルが継続しているという事実を確認しただけで、詳細な聴き取りは行えなかった。また、関係児童に対しては聴き取りも行われなかった。

以上のとおり、当該校では、1学期のアンケートは、アンケートでいじめが認知されても対応が難しい時期に実施されていたこと、そのことについての認識が共有されていなかったこと、また、そもそも、いじめアンケートについての統一的な対応方針が決められていなかったとの問題があった。そのため、本事案でも、当該児童は1学

⁵ 照会文に対する回答では、会議名は、「人権教育・生活指導推進委員会」であった。

期のいじめアンケートで「ある」と回答していたのに、適切な対応がなされなかった。

(3) 担任と管理職との間で情報共有が十分でなかった

7月5日事象の後、A及びBは、4年生全体で、他の教室に勝手に入らないという従前のルールに加えて、用事がない時は隣の教室と行き来もしないというルールを定めた。

この7月5日事象は管理職へ報告がなされたが、7月11日事象についてはAからもBからも報告されず、次の管理職への報告は3回目の7月19日事象の後であった。一般に、同じ児童間のトラブルが2、3度重なると丁寧な対応が必要になるし、当該児童と関係児童の間で学年のルールを変えることとなった7月5日事象に続く7月11日事象が管理職に報告されなかったために、管理職は正確な状況把握ができず、当該校としての対応が後手後手になってしまった。

また、上記のとおり、夏休み中にAと教頭が相次いで新型コロナウイルスに感染したこともあって、学校から当該児童側に対しての働きかけは事実上、何もできなかった。管理職からAに対して、夏休み中に当該児童の保護者に連絡するようとの指示もなかった。

さらに、4年生時、当該児童の言動に不安を持った当該児童の母が自ら病院を探して受診させ、当該児童に漢方薬が処方されていたが、その事実は、A以外に知られていなかった。当該児童が医療機関を受診して投薬を受けているということは、当該児童を指導するに当たって当該校にとっては重要な情報である。そうであるのに、そのことはAのみが把握して管理職や生活指導・人権推進委員会への報告がなされず、当該校としてこの情報を共有していなかった。そのため、この事実を踏まえた当該児童への細やかな指導ができなかった。

以上のとおり、A、B及び管理職との情報共有が十分でなかったために、当該校が当該児童の正確な状況把握ができず、当該児童及びその保護者への細やかな対応ができなかった点が問題であった。

(4) いじめ対応において、SC、SSW等のいじめに関わる外部の社会資源を適切に活用することができなかった

当該校基本方針の校内組織図では、SCやスクールソーシャルワーカー（以下「SSW」という）等が加わる「いじめ対応チーム」が記載され、「※事案によって柔軟に編成する」という補足説明がある。

しかし、本事案においては、SCやSSWが加わった「いじめ対応チーム」は編成されなかった。そもそも、「生活指導・人権推進委員会」の議事録からは、外部の社会資源の活用について議論されたこと自体が認められなかった。

当該校が、本事案において外部の社会資源の利用を検討しなかった理由の一つとして、当該校はSCやSSWの活用に関する理解が不十分であった点が挙げられる。すなわち、当該校の当該校基本方針の「いじめの早期発見についての取組」では、SCやSSWの活用に関して、「気になる児童については、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーと連携を取り、情報を共有するとともに、児童・保護者を見守

る体制を取る」と記されており、ＳＣやＳＳＷは、いじめ問題の解決というよりも、「気になる児童」について情報を得ていじめを早期発見するための社会資源と位置付けられていた⁶。

このことは、本事案の対応でＳＣやＳＳＷ等の外部の専門家を入れたのかということに対する校長の回答が、当該児童の保護者がＳＣに相談したことを把握していたことと、ＳＣに関係児童を見て欲しいと頼んでいたということのみであったことから明らかであり、当該校はいじめ問題の解決のためにＳＣやＳＳＷを活用するという発想はなかったと史料される。

以上のとおり、当該校は、いじめ対応においてＳＣやＳＳＷ等の外部の社会資源の利用に関する意識・理解が希薄であったので、本事案の対応において、いじめ対応に関する外部資源を活用せず、教員だけで問題を抱え込んでしまっていた。

第２ 教育委員会の対応の問題点

市教委は、令和４年７月２１日の当該児童の保護者から指導部への電話で、本事案を認識した。その際、当該児童の保護者の主訴は、トラブル発生に対するＡの指導不十分ということであった。また、その後も、当該児童の保護者から指導部に対して、同月２２日及び８月３０日と電話があったが、いずれも主としてＡの対応への不満を訴えるものであった。指導部は、その都度ごとに、校長に対して事実確認と適切な対応を指示しており、この時点での市教委の対応に特段の問題点は認められない。しかし、次の２点においては、市教委の対応に問題点が認められる。

１ 特別支援やいじめ問題に対応するための当該校の仕組みが脆弱であったにもかかわらず、指導・助言等の支援を行わなかった

「第１ 学校の対応の問題点」で述べたように、当該校における特別支援やいじめ問題に対応するための仕組みは、本事案のような重大事態事案に対処するには、極めて脆弱なものであった。以下、３点に分けて述べる。

１点目は、当該校として当該児童をどのように支援していくのか協議するための仕組みが機能していなかった。そのため、当該児童に必要な特別な支援や対応について、当該児童の保護者との間で共通理解を図ることができず、当該児童が落ち着いて学ぶことは難しかった。また、個別の教育支援計画の見直しも十分に行われることはなかった⁷。

２点目は、いじめを防ぐための仕組みが当該校として統一して整備されていなかった。そのため、たとえば、いじめアンケートの事後対応が個別の教員任せとなり、アンケー

⁶ 当該校の当該校基本方針の「いじめ問題にとりくむための校内組織図」には、いじめ対策委員会に関連づくるものとしてＳＣやＳＳＷが記載されており、いじめ対策委員会のメンバーには組み込まれていない。なお、いじめ対策委員会のメンバーにＳＣを組み込んでいる大阪市立の小学校もある。

⁷ 支援計画作成後、半年経過しても、仮に「児童の実態」に変化がみられなかったとすれば、支援内容が不十分であったと考え、その時点で「具体的な支援内容」は見直される必要があるだろう。当該児童の場合、「個別の教育支援計画」において、「児童の実態」「具体的な支援内容」は、同じ内容が繰り返し記されている。

ト結果が十分に活用されなかった。

3点目は、いじめに対応するための制度に関する理解が不十分であった。そのため、本事案が発生しても、実質的に「いじめ対策委員会」の機能を果たす会議を開催したり、SC及びSSWなどの外部の社会資源を適切に活用したりすることができなかった。

上記の1点目・2点目については、市教委が、当該校の仕組みが実際に機能しているかどうかを把握し、状況に応じて指導・助言を行っていれば、いじめ防止に繋がる教育活動が展開できた可能性がある。また3点目については、同様に市教委の積極的関与があれば、本事案に対して、当該校が外部資源も活用しながら組織的に対応できた可能性がある。

以上のとおり、当該校の仕組みは、そもそも特別支援やいじめ問題等の対応に脆弱であったところ、本事案によってそのことが露呈したと言える。また、上述のように、市教委の関与によっては、事案発生の予防や、適切な対応に繋がった可能性がある。

したがって、市教委が、当該校の仕組みの脆弱性を把握し、それについて指導・助言等の支援を十分に行わなかったという点において、市教委の対応に問題点が認められる。

2 市教委が設けたいじめ対応に係る仕組みの運用や周知に関し、それを活用する学校側の視点で検証が行われなかった。

上述のとおり、当該校では、いじめ対応におけるSCやSSW等の外部の社会資源の役割についての理解が不十分であったために、これらを有効に活用できなかった。しかし、このことは当該校だけの責に帰されるべきではない。なぜなら、SCやSSWは、仮に当該校がその役割を十分に理解していたとしても、活用し難い状況にあったからである。

まず、SCの活用については、平成22年度に大阪市立小学校への派遣が開始され、令和4年度に全校への配置が完了（配置型）した。本事案が発生した令和4年度の相談実施の頻度は、制度上、概ね月1回程度以上となっており、配置型とはいいながら、SCの勤務日数は概ね月2回程度であった。

次に、SSWの活用については、本事案が発生した令和4年度に当該校が利用できたのは、区役所に配置されている「こどもサポートネットスクールソーシャルワーカー」（以下「こサポSSW」という）である。こサポSSWの役割には、担当区域の小中学校でのスクリーニング会議への参画、各学校で各種支援が必要であると認められた児童生徒について、アセスメント及びその支援方針を検討し、適切な支援機関を見立てることなどが挙げられている。しかし、当該区のこサポSSWは、令和4年9月から3名体制のうちの1名が欠員となる状態が続いており、当該校にとって、こサポSSWは利用

し難い状態になっていた⁸。

以上のとおり、市教委は、外部から学校への支援を可能とする、SC及びSSW等の社会資源を整えてきたが、SCやSSWは学校が積極的に活用し難い状況であった。このように、市教委は、いじめ対応に活用できる仕組みを作ってはいたが、その運用や周知について、結果として実行性が担保されていなかったという点が問題であった。

第6章 調査審議の結果に基づく是正及び再発防止に向けた提言

提言 1

児童らが自らの所属集団における諸課題を主体的に解決できるような「仲間づくり」をめざす指導を行う。

学童期において、他者を受け入れたり他者に受け入れられたりする経験を通してソーシャルスキルを学ぶことは、誰にとっても重要であるが、とりわけ、感情コントロール等において生活上の困難を抱えていた当該児童にとっては、経験的にこのような学びができる学校生活の意義は大きかった。そして、大阪市の特別支援教育においては、特別支援学級在籍児童も学校生活の基盤は通常学級とされており、ほとんどの授業を通常学級で受けることができる。したがって、当該校においては、当該児童にとって、特別支援学級在籍時期も含め、経験的にソーシャルスキルを学び得る恵まれた環境が用意されていた。

しかし、4年生時の当該児童のクラスは、教員から「問題をおこさせない」ための指導がなされたことにより、児童らにとって、互いに認め支え合う安心できる居場所とはならなかった。

いじめや暴力行為はもちろん、あつてはならないが、個性の異なる複数の児童が共に過ごす学校生活では、児童間で自他の欲求が対立し、その調整がうまくいかず、いざこざやトラブル等の混乱が起こること自体は自然な姿であり、児童は、集団生活の中で起こるいざこざやトラブルを児童同士で解決していくプロセスを通して、相手の気持ちを理解し、相手の立場で考え行動できるようになっていく。そうであるのに、教員主導の「問題をおこさせない」ための指導が行われれば、所属集団を自分たちの力でより良くしようとする問題解決の力や、集団としての連帯意識が形成される機会を児童から奪うことになる。

児童が、経験を通して他者との適切な距離の取り方を学んでいくということを十分に理解し、自らの所属する集団における諸課題を主体的に解決できるような、「仲間づくり」をめざす指導を行う必要がある。

⁸ 当該校では、令和4年度に学校からの派遣要請によりこサポSSWの個別派遣が1件実施されていることから、こサポSSWが欠員となっていなければ、本事案においても派遣要請が行われていた可能性は否定できない。

提言 2

トラブルに際し、行為の是正のみを求めるのではなく、その背景要因である児童が抱える困難等を理解し、児童に分かりやすい方法で指導を行う。

児童間のトラブルについて、その直接的な原因追究だけでは、児童の内面に届く指導はできず、各児童の抱える困難の根本的な解決は不可能である。生徒指導の基本は児童生徒理解であり、教員は、トラブルに関わった児童らの学校生活や家庭生活の状況、発達上の特性や性格等、トラブルの背景要因についても理解を深める努力を怠ってはならない。

暴言や暴力が相手を傷つけると分かっているのに、そのような行為に至るというところに、児童らの生活上の困難が表れているのであり、暴言や暴力は、児童らのSOSであると受け止めたい。暴言や暴力等のトラブルが起こった際には、安易な原因追及と形式的な謝罪に終始するのではなく、トラブルの背景要因を探り、児童らのSOSに対する共感的理解に基づく指導を行うべきであるし、そのためにも、教員は、当事者である児童から教えてもらうという謙虚な姿勢で児童から話を聴く必要がある。

また、学習指導において特別な支援が必要な児童については、トラブルの指導においても特別な支援が必要となる場合が多い。そのような児童には、良くない行為を否定するよりも、良い行為を積極的に認めたり、具体的にどのような行為を行えば良かったのかを示したりする方が、行為の是正に繋がりやすいことがある。また、相手の気持ちや感情を読みとることが難しく、思い違いからトラブルに発展した場合は、感情を数値化する等、トラブルが起こった際の双方の感情を可視化して指導する等の工夫を行うことも必要である。

提言 3

児童の心情を最優先に考えるという視点で、その保護者の気持ちに配慮した対応をする。

子どもの年齢が低いほど保護者が子どもに与える影響は大きく、保護者の心理的安定が子どもの安定につながることは多い。子どもに問題が起こり、特に「子どもが被害を受けた」と感じられる時、保護者が不安になって「何が起こったのか知りたいという切実な思い」を持つのは自然なことである。学校としては、そのような保護者の思いを真摯に受け止め、被害を受けた児童のことを最優先に考えるという視点を持って、保護者に対するきめ細やかな連絡と相談を行いながら対応していく必要がある。具体的には、起こった事態や指導した内容を丁寧に保護者に伝えることである。そうすることで、保護者は家庭においても、学校の対応を踏まえて自身の子どもに対するサポートができる。

また、学校としての対応の方向性を、管理職を交えた協議により明確にした上で保護者に説明し、保護者が解決に向かうイメージや解決の見通しを持てるようにしていくことが必要である。

提言 4

発達特性が疑われる児童の支援については、学校としての見立てや対応を協議した上で保護者にその方向性を示し、保護者と相談しながら進めていく。

発達特性が疑われる児童は、乳幼児期に発達の課題が指摘されなかったとしても、小学校に入学して集団生活に入った後に適応のしにくさが目立ち、発達の問題が顕在化することがある。

その場合、学校としてはまずは特別支援教育コーディネーターを中心として情報を共有し、児童の発達特性について見立てを行い、必要に応じて外部専門家や指導主事の意見も参考にしながら、学校内でその支援の方向性について協議する。そのようにして立てた支援の方向性を保護者と共有するが、その際には保護者の思いや意見も聞きながら対応していく必要がある。

保護者としては、育て難さなどから児童の発達特性に薄々気が付いていることが多いが、専門機関の受診などには心理的な抵抗感を示す場合も多い。そこで学校側が協議した内容を保護者に示して情報共有をし、児童の発達特性についての共通理解を深めていくべきである。そして、適宜、専門機関受診を勧めながら、支援の方向性を保護者と共に考えていくという姿勢で臨むことが必要になる。

その上で、児童への適切な教育的支援を行う場合に作成する「個別的教育支援計画」の作成作業においては、保護者にも積極的に参加してもらい、計画の内容について保護者の意見を十分に聞いて計画を作成又は改訂するべきである。

そして計画（Plan）－実践（Do）－評価（Check）－改善（Action）のPDCAサイクルによる見直しを行いながら、常に適切な指導や必要な支援を進めていくことが重要である。

提言 5

いじめ事案が認められた際には、全教員が、「学校いじめ防止基本方針」に則り、学校組織として緊急に対応するという意識を持たなければならない。

当該校では、当該校基本方針において、いじめ問題に取り組むための校内組織として「いじめ対策委員会」を設け、「いじめの疑いに係る情報があった場合には、緊急会議を開催し迅速な情報の共有、関係児童への事情聴取、指導および支援の方針の決定、保護者との連携を行う」とされていた。この当該校基本方針が学校全体で徹底されていれば、いじめ事案について管理職や担任だけで対応したり、特定の教員の欠勤により「いじめ対策委員会」の開催が1か月以上も延期されたりするようなことはなかったであろう。いじめ事案が認められた際には、全教員が、「学校いじめ防止基本方針」に則り、学校組織として緊急に対応するという意識を持たなければならない。

管理職のみならず全教員が、「学校いじめ防止基本方針」についての理解を深め、日頃からそれが適切に機能しているかを常に検証できるようにしておくことにより、仮にいじめ事案に対する対応が「学校いじめ防止基本方針」から逸脱したものになった場合でも、迅速な軌道修正が可能になる。

提言 6

「いじめについてのアンケート」の事後対応が校内で統一して実施されるよう、管理職への報告用フォーマットを設けたり、対応方針を文書化したりすること等により、教員間で共通理解を図る。

「生徒指導提要」において、いじめアンケート調査は、主ないじめ発見ルートの第一に挙げられており、「アンケート実施後には、速やかに内容の確認とダブルチェック（人を変えて、複数人で再確認する。）を行い、少しでもいじめに関係すると思われる内容が見いだされたときには、時を置かず対応することが肝要です。さらに、児童生徒に安心感を与えるこまめな校内の見回りや、困ったときには先生に相談したいという気持ちを生み出す教育相談活動なども大切です」とされている。

当該校から示されたアンケートに対する事後対応は、「生徒指導提要」に記載された「ダブルチェック」と「教育相談活動」を加える必要があるものの、それ以外は十分なものであったと言える。

しかし、当該校では、そのような事後対応が校内で統一して実施されていなかったのであり、この点を改善する必要がある。

そのためには、管理職への報告用フォーマットを設けたり、事後対応の方針を文書化したりする等の方法により、アンケートの事後対応について教員間で共通理解を図る必要がある。

例えば、管理職への報告用フォーマットに、アンケートに「ある」と回答した児童や関係児童の聴取結果、指導内容、保護者対応等についての記載欄を設けることにより、事後対応の抜け漏れを防ぐことができる。そして、事態の推移・状況を一定期間経過後に確認し記載する欄を設けることにより、当初の指導方針の検証を行うことが可能になる。

また、ダブルチェックを行う、児童に聴取する、管理職に報告するといったそれぞれの事項のチェックリストを設ければ、さらに事後対応の抜け漏れを防ぐことができる。

提言 7

管理職のリーダーシップの下、校内の情報を集約し、外部専門家も入れて多角的な視点から児童生徒との関わりの方向性を考えていく「チーム学校」としての対応を行う。

「生徒指導提要」では学校組織がチームとして機能することが求められている。児童生徒の抱える問題が複雑化・多様化している中で、「チーム学校」を実現させるための必要な視点の一つとして、『教員が教育に関する専門性を共通に基盤として持ちつつ、それぞれ独自の得意分野を生かし』チームとして機能すると同時に、『心理や福祉等の専門スタッフを学校の教育活動の中に位置づけ』、教員と専門スタッフとの連携・協働の体制を充実させること」と記載されている。そして「チーム学校」として機能するための姿勢として、一人で抱え込まない、どんな

ことでも問題を全体に投げかける、などが挙げられ、組織で関わることで児童生徒への理解や対応も柔軟できめ細かいものになること、常に問題を学年全体、学校全体として共有する雰囲気を生み出すことの大切さなどが記載されている。

以上のことを踏まえて考えると、児童に関する何らかの問題が発生した場合、まずは児童の担任、その学年の教員、管理職、また児童が特別支援学級に在籍する場合には特別支援教育担当などの関係する教員が、教育に関する専門性を共通基盤に持ちながら、お互いのコミュニケーション・連携を密にし、それぞれが持っている情報をチームとして集約することが必要である。

とりわけ、児童の発達特性などに配慮が必要なケースでは、早い段階からSCやSSW等を交えて丁寧なアセスメントを行い、多角的な視点から組織的対応を進めていくことが必要である。問題の背景にある人間関係、児童の抱える発達特性などについてのアセスメントを行い、それに基づいて、どう対応するかを考えていくことが必要なのである。

このように、情報を集約した上で外部専門家を入れて多角的な視点から関わりの方角性を「チーム学校」として考えていくことで、児童、またその保護者に対して柔軟で細やかな対応が可能になる。

提言 8

学校がいじめ問題や特別支援教育に適切に対応できる仕組みを有し、その仕組みが機能しているかどうかについて、教育委員会は、学校と対話を重ねた上で指導・助言等の支援を行う。

いじめ問題や特別支援教育に対応していくための具体的な仕組みは、各学校で整備されることになるから、その仕組みの整備や運用については、各学校の主体的判断や創意工夫に委ねることは重要である。

しかし、当該校において、いじめアンケートの統一した指標に基づく結果が学校として集約されなかったり、同じ個別の教育支援計画が数年にわたって使われたりしたように、各学校が整備した仕組みに不備があったり機能しなかったりする場合があります、その場合には児童に不利益が及び得る。

そこで、そのような場合には、各学校で整備された仕組みについて、教育委員会による指導・助言等が必要となる。

たとえば、学校におけるいじめ対策のための組織などについて、「教育委員会の示す雛形に各校の創意による修正を施す形で制定」（大阪市いじめ対策基本方針）された設置規定についても、教育委員会は、学校と対話を重ねる必要がある。校内規定によって設置された仕組みに不備はないか、それが十分に機能しているか等について、学校と対話を重ねた上で必要に応じて指導・助言を行うという支援は、学校の主体的判断や創意工夫を決して否定するものではないことを付言しておきたい。

提言 9

教育委員会は、いじめ対応に係る学校支援の仕組みを整備した後も、学校が仕組みについて理解し、仕組みが活用できる状態になっているか等、学校側の視点で検証し、改善を続ける。

ＳＣ及びＳＳＷ等、学校のいじめ対応を支援する仕組みが教育委員会によって整えられてきた。しかし、その仕組みは、必要な時に適切に活用されてこそ意味を持つ。

必要なときに活用されるためには、学校のいじめ対応を支援する仕組みを整備した後も、その仕組みが効果的に活用されているかについて、学校側の視点で検証を続ける必要がある。

たとえば、現状のＳＣやＳＳＷの配置状況で、学校が緊急にＳＣやＳＳＷを交えて協議することが可能であるのか等についての検証である。今後も、これらを活用する側の学校の意見を聴取して適宜、改善していく必要がある。

以上

いじめについてのアンケート

低学年児童用

ねん

くみ

なまえ

[おとこ ・ おんな]

※ なまえは かいても かかなくても どちらでも いいです。

※あてはまる すうじに ○を つけて ください。

しつもん
1(1) あなたは いまの クラスに なって 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。

1 ある

2 ない

※ ここからは 「ある」 を えらんだ ひとだけ こたえて ください。

(2) だれから いやなことを されましたか。

[いくつ こたえても かまいません]

1 おなじ ぐらすの ともだち

2 ほかの ぐらすの ともだち

3 おなじ がっこうの としうえの ひと

4 おなじ がっこうの とししたの ひと

5 ほかの がっこうの ひと

6 そのほかの ひと

(3) どんな いやなことを されましたか。[いくつ こたえても かまいません]

1 なかま はずれに された

2 むし された

3 もちものを かくされた

4 いやなことを いわれた

5 いやがることを させられた

6 たたかれたり けられたりした

7 とじこめられた

8 おかねを とられたり した

9 めーるなどで わるぐちを かかれた

10 けいたいや ばそこんに じぶんの

11 そのほか

しゃしんを のせられた

(4) いやなことを されることは いまも つづいて いますか。

1 つづいていない 2 つづいている

(5) いやなことを されているのを だれかに はなしましたか。

1 はなした

2 はなしていない

※ つぎの しつもんは 「はなした」を えらんだ ひとだけ こたえて ください。

(6) だれに、そのことを はなしましたか。[いくつ こたえても かまいません]

1 たんにんの せんせい

2 ほけんしつの せんせい

3 ほかの せんせい

4 すくーる かうんせらー

5 ともだち

6 おうちの ひと

7 そのほか

しつもん
2

(1) 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。

- 1 ある 2 ない

※ ここからは 「ある」 を えらんだ ひとだけ こたえて ください

(2) だれに いやなことを しましたか。

[いくつ こたえても かまいません]

- | | |
|----------------------|----------------------|
| 1 おなじ ぐらすの ともだち | 2 ほかの ぐらすの ともだち |
| 3 おなじ がっこうの としうえの ひと | 4 おなじ がっこうの とししたの ひと |
| 5 ほかの がっこうの ひと | 6 そのほかの ひと |

(3) どんな いやなことを しましたか。[いくつ こたえても かまいません]

- | | |
|--------------------|-----------------------|
| 1 なかま はずれに した | 2 むし した |
| 3 もちものを かくした | 4 いやな ことを いった |
| 5 いやがる ことを させた | 6 たたいたり けったりした |
| 7 とじこめた | 8 おかねを とった |
| 9 めーるなどで わるぐちを かいた | 10 けいたいや ばそこんに ほかのひとの |
| 11 そのほか | しゃしんを のせた |

(4) その いやなことを することは いまも つづけて いますか。

- 1 つづけていない 2 つづけている

しつもん
3

(1) 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。

- 1 ある 2 ない

※ ここからは 「ある」 を えらんだ ひとだけ こたえて ください

(2) だれかが いやなことを されているのを みたり きいたり、

したとき どう しましたか

- | | |
|------------------------|---------------------|
| 1 やめろと いった | 2 せんせいに はなした |
| 3 ともだちや としうえの ひとに はなした | 4 おうちの ひとに はなした |
| 5 やられている ひとの かぞくに はなした | 6 すくーる かうんせらーに はなした |
| 7 やられている ひとの はなしを きいた | 8 なにも していない |
| 9 そのほか | |

<おわり>です。

いじめについてのアンケート

高学年児童用

ねん

くみ

なまえ

[男 ・ 女]

※ 名前は、書いても書かなくても、どちらでもいいです。

※あてはまる数字に○をつけください。しつもん
1

(1) あなたは今のクラスになって、いじめられたことはありますか。

- 1 ある 2 ない

※ ここからは「ある」を選んだ人だけ、答えてください。

(2) だれから、いじめられましたか。[いくつ答えてもかまいません]

- | | |
|-------------|-------------|
| 1 同じクラスの友だち | 2 他のクラスの友だち |
| 3 同じ学校の年上の人 | 4 同じ学校の年下の人 |
| 5 他の学校の人 | 6 その他の人 |

(3) どんなことを、されましたか。[いくつ答えてもかまいません]

- | | |
|------------------|---------------------|
| 1 仲間はずれにされた | 2 無視された |
| 3 持ち物をかくされた | 4 いやなことを言われた |
| 5 いやがることをさせられた | 6 たたかれたり、けられたりした |
| 7 とじこめられた | 8 お金をとられたり した |
| 9 メールなどで、悪口をかかれた | 10 けいたいやパソコンに自分の写真を |
| 11 その他 | のせられた |

(4) そのいじめは、今もつづいていますか。

- 1 つづいていない 2 つづいている

(5) あなたは、そのいじめを、だれかに話しましたか。

- 1 話した 2 話していない

※ つぎのしつもんは「話した」を選んだ人だけ、答えてください。

(6) だれに、そのことを話しましたか。[いくつ答えてもかまいません]

- | | |
|---------|--------------|
| 1 担任の先生 | 2 保けん室の先生 |
| 3 他の先生 | 4 スクールカウンセラー |
| 5 友だち | 6 お家の人 |
| 7 その他 | |

しつもん
2

(1) あなたは今のクラスになって、いじめたことはありますか。

- 1 ある 2 ない

※ ここからは「ある」を選んだ人だけ、教えてください。

(2) だれを、いじめましたか。[いくつ答えてもかまいません]

- | | |
|-------------|-------------|
| 1 同じクラスの友だち | 2 他のクラスの友だち |
| 3 同じ学校の年上の人 | 4 同じ学校の年下の人 |
| 5 他の学校の人 | 6 その他の人 |

(3) どんなことを、しましたか。[いくつ答えてもかまいません]

- | | |
|----------------|----------------------|
| 1 仲間はずれにした | 2 無視した |
| 3 持ち物をかくした | 4 いやなことを言った |
| 5 いやがることをさせた | 6 たたいたり、けったりした |
| 7 とじこめた | 8 お金をとった |
| 9 メールなどで、悪口をかい | 10 けいたいやパソコンに他の人の写真を |
| 11 その他 | のせた |

(4) そのいじめは、今もしていますか。

- 1 今はしていない 2 今もしている

しつもん
3

(1) あなたは、いじめを見たり、聞いたりしたことがありますか。

- 1 ある 2 ない

※ ここからは「ある」を選んだ人だけ、教えてください。

(2) いじめを見たり、聞いたりしたとき、どうしましたか。

[いくつ答えてもかまいません]

- | | |
|--------------------|------------------|
| 1 やめろと言った | 2 先生に話した |
| 3 友だちや年上の人に話した | 4 お家の人に話した |
| 5 いじめられている人の家族に話した | 6 スクールカウンセラーに話した |
| 7 いじめられている人の話を聞いた | 8 なにもしていない |
| 9 その他 | |