

# 調査報告書

令和6年10月16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5年大総務監第36号に関する部会

## 目次

1	はじめに.....	1
2	調査方針.....	2
(1)	基本姿勢.....	2
(2)	調査実施の際の着眼点.....	2
(3)	事実関係とそれらに対する当該児童の受け止めにきちんと調査をすること.....	4
(4)	調査概要.....	5
(5)	事実認定の基本方針.....	5
3	前提事実.....	6
4	調査により認定できる事実関係について.....	9
	.....	9
	.....	9
	.....	9
	.....	9
	.....	9
	.....	10
	.....	10
	.....	10
	.....	11
	.....	11
	.....	11
	.....	11
	.....	11
	.....	12
	.....	12
	.....	12
	.....	12
	.....	12
	.....	13
	.....	17
	.....	17
	.....	17
	.....	17
	.....	17
	.....	18
	.....	18
	.....	18
	.....	18
	.....	19
	.....	19

[Redacted]	19
[Redacted]	19
[Redacted]	19
[Redacted]	19
[Redacted]	19
[Redacted]	20
[Redacted]	20
[Redacted]	20
[Redacted]	20
[Redacted]	21
[Redacted]	21
[Redacted]	21
[Redacted]	21
[Redacted]	21
[Redacted]	21
[Redacted]	21
[Redacted]	22
[Redacted]	22
[Redacted]	22
[Redacted]	22
[Redacted]	22
[Redacted]	22
[Redacted]	22
[Redacted]	22
[Redacted]	22
5 いじめ該当性と不登校との関連性.....	23
(1) いじめに該当する事実.....	23
ア 1学期.....	23
イ 2学期.....	24
(2) いじめについてのまとめ.....	24
(3) いじめと不登校との関係.....	24
6 本事案における学校の課題.....	26
(1) いじめアンケート(1学期)の結果が丁寧に扱われなかったこと.....	26
(2) 子どもの発達段階の特性といじめ認知に関する認識のずれが見られたこと.....	26
(3) 保護者からの要望や想いに対して、真摯に向き合えていなかったこと.....	27
(4) 教職員間の同僚性に課題があったこと.....	27
(5) 学校運営体制(管理職のマネジメント・ガバナンス)が十分に機能していなかったこと.....	27
(6) 子どもたちの、多様な教育的ニーズに対応する個別の支援を行うための学校体制ができていなかったこと.....	28
(7) いじめた側の児童に対する指導に課題があったこと.....	28
7 提言～当该校及び市教委に向けて.....	30
(1) 平時からの教職員間の同僚性を高める組織マネジメントの必要性/ガバナンスの確立.....	30

(2)	いじめ防止組織の円滑な機能、いじめアンケートの複数確認、及び個別支援の活用...	30
(3)	教職員は発達段階に応じた問題発見力（いじめの発見力）の修得が必要.....	30
(4)	児童一人ひとりに対する理解と支援の強化 .....	32
(5)	問題が起こった後の組織対応（教職員の危機管理意識の必要性） .....	32
(6)	保護者は問題解決のパートナーであるという視点で対応すること .....	33
(7)	いじめた側の児童に対する指導のあり方.....	33
8	さいごに～被害児童への継続支援と学校の体制づくり .....	36

## 1 はじめに

- (1) 大阪市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 5 年大総務監第 36 号に関する部会（以下「当部会」という。）は、大阪市立小学校（当時）1 学年に在籍する女子児童（以下「当該児童」という。）について、令和 5 年 10 月 4 日に大阪市長より、いじめ防止対策推進法（以下「いじめ防止法」という。）28 条 1 項の重大事態に該当する事案について諮問を受けて設置された。

当部会が、大阪市長より諮問を受けた事項は以下のとおりである。

### 諮問事項

- ①本件事案に係る事実関係の調査
- ②本件事案に係る学校及び教育委員会の対応の検証及び分析
- 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

- (2) 当部会の委員は、次のとおりである。委員の互選により、部会長に曾我智史を、部会長代理に阿部彩を選任した。

部会長 曾 我 智 史 （弁護士、社会福祉士）

部会長代理 阿 部 彩 （臨床心理士）

委員 足 立 友季世 （弁護士）

委員 古 川 知 子 （臨床心理士）

- (3) 当委員会は、合計 15 回の会合を設けるとともに、これ以外にも、以下のとおりの日程でヒアリングや面談を実施した。

令和 5 年 12 月 25 日、令和 6 年 2 月 7 日、同月 16 日、同年 5 月 2 日、同月 31 日、  
同年 8 月 2 日

- (4) なお、本事案については、当部会による調査に先行して、初動調査が行われている。この初動調査の結果に対して、当該児童の保護者から、調査結果に不服があるとの申し出があった。これを受け、詳細調査に移行することとなり、当部会が設置された。

初動調査と当部会による詳細調査との関係については、初動調査において収集された資料は調査対象の資料とはするものの、初動調査の結果や心証は一切引き継がず、当部会は、ゼロベースで調査にあたっている。

## 2 調査方針

当部会の調査方針は以下のとおりである。

### (1) 基本姿勢

ア いじめ調査は、いじめ防止法を根拠に実施される。この点、そもそも、いじめとは何かを考えると、いじめは、基本的に、それをされた被害者の主観的世界に基礎をもつ現象であるという指摘があることに留意すべきである<sup>1</sup>。

この指摘は、実は、現在のいじめの定義、すなわち、いじめ防止法2条に規定するいじめの定義に通じる。これによれば、いじめとは、「児童等に対して、当該児童等が在籍する学校に在籍している等当該児童等と一定の人的関係にある他の児童等が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものを含む。）であって、当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているもの」である。

言い換えれば、いじめに当たるかどうかは、客観的に特定できる行為（心理的又は物理的影響を与える行為）があり、その行為により、その行為をされた児童生徒が心身の苦痛を感じたか否かで判断されることになる。

心身の苦痛を感じたか否かについては、いわゆる主観主義が採用されており、当該行為の対象となった児童生徒が、それを感じたかどうかという主観で決まるとされている<sup>2</sup>。

そうすると、この定義は、何らかの心理的又は物理的影響を与える行為を受けた児童生徒の精神世界において、心身の苦痛を感じたら、それを「いじめ」という言葉で捉えることとし、学校は「いじめ」に当たりうるという前提で対応することを意味している。

いじめ調査をするにおいては、「いじめ」の定義が有するこのような意義を踏まえる必要がある。本事案の調査をするにあたっては、当該児童の気持ちや苦しみを大切に扱うことが何より重要であるという共通認識のもと調査にあたる必要がある。

イ 他方で、本事案に特徴的なのは、小学校低学年の児童の間での出来事であるという点である。関係児童はみな、その発達段階からして、自分の身に起こったことや自身の周囲の出来事をうまく言葉で言い表すことができるわけではなく、かつ、社会性も未熟である。このため、自身の行為やその周囲の人たちの行為の社会的な意味を理解すること（たとえば、仮にそれがいじめの定義に該当する行為であるとしたら、それは社会的には「いじめ」と言われる行為であるという意味を理解すること）は必ずしも容易ではない。

学校現場において、児童らに対してその社会的な意味を助言し指導する役割と権限を持つのは、生徒指導を担う教員らにあるところ、当部会の役割は、公正かつ公平な立場で、「いじめ」と言える行為を調査により明らかにし、その結果を教員らに提示して、その教育活動に活用するよう促すことである。

### (2) 調査実施の際の着眼点

ア いじめ防止法の「いじめ」の定義とその意義

<sup>1</sup> 森田洋司・清水賢二（1994）『新訂版 いじめ 教室の病い』金子書房 41頁

<sup>2</sup> 坂田仰編（2018）『補訂版 いじめ防止対策推進法 全条文と解説』学事出版 5頁

いじめとは、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。

この定義によれば、「一定の人的関係にある者」が、ある児童等に対して何らかの「心理的又は物理的な影響を与える行為」を行い、その行為の受け手となった児童等が「心身の苦痛」を感じていれば、当該行為を「いじめ」であると認定することになる。

これは言い換えれば、いじめた側がいじめられた側に対して当該行為を行った理由や背景要因は問わないということである。仮にいじめられた側であると評価される者が先に相手に対して何らかの否定的な行為を行っており、その行為に対する報復としてその相手によって当該行為が行われた場合であっても、いじめられた側であると評価される者が、心身の苦痛を感じたのであれば、当該行為は「いじめ」であると捉えることになる。お互い様のトラブルであったとしても、「けんか両成敗」と言えそうなものであったとしても、さらに言えば、いじめ防止法が制定される以前には「いじめ」とは捉えられないようなものであったとしても、「いじめ」であると認定することになる。

この点、この定義については、多くの学校教職員から、いじめの定義としては指し示す対象が広すぎ却って現実的な運用が難しい、という声が聞かれることがある。いじめ防止法のいじめの定義は、いじめの認知件数を上げることに貢献するものであるが、いじめの未然防止や早期発見、早期解決に貢献するものになっていないのではないかという指摘すらある<sup>3</sup>。

しかしながら、そもそもいじめ行為は、子どもたちの中で秘密裏に行われていることが多く、教職員がいじめに気づいた時には、すでにいじめは深く浸透してしまっていることが少なくない。

だからこそ、周囲の大人は、いじめられている側の子どもが発する些細なSOSサインを見逃すことなく、速やかにいじめを認知し、いじめられている子どもの安全確保をする等の措置を速やかに講じる必要がある（いじめ防止法23条参照）。

また、教職員は、普段から、クラスの雰囲気や各児童の表情・言動などに常に注意を怠らず、児童のいじめ目撃体験を告白してもらえるような関係作りをしておかなければならない。このためには、日ごろから、道徳の授業やホームルームの時間を活用して、いじめとはどういうものか、いじめた側に悪気がなくても、いじめられた側が心身の苦痛を感じればいじめであり、いじめは決して許してはならないし、いじめを目撃したら必ず話しやすい教員に伝えることを教えておく必要がある。

実際に、いじめ定義の解釈や運用に関する問題に対して文部科学省は、「いじめ防止法に規定するいじめの定義を正確に解釈して認知を行えば、社会通念上のいじめとは乖離した行為『ごく初期段階のいじめ』『好意から行ったが意図せず相手を傷つけた場合』等もいじめとして認知することとなる。法の定義は、ほんの些細な行為が、予期せぬ方向に推移し、不登校や自死等の重大な事態に至ってしまうことがあるという事実を教訓として学び取り規定して

<sup>3</sup> 竹田敏彦監修・編(2020)『いじめはなぜなくなるのか』ナカニシヤ出版 82 頁

いる。よって、初期段階のいじめであっても学校が組織として把握し（いじめの認知）、見守り、必要に応じて指導し、解決につなげることが重要である」との見解を示している（文部科学省、2016）。

また、「けんか」と捉えられるような行為についても、「国の基本方針において、『けんか』はいじめとして扱わない旨の記述が存在するが、これは、社会通念上の『けんか』を全ていじめから除外するものではない。法に規定されたいじめの定義に照らすと、一般に『けんか』と捉えられる行為（一定の人的関係にある児童生徒間でなされるもの）は、なんらかの心身の苦痛を生じさせるものが多く、それらは法に基づきいじめと認知される。いじめと認知することを要しない『けんか』は、極めて限定的である。」との見解を示している（文部科学省、2016）。

#### イ 小学校低学年の「いじめ」

幼稚園から小学校のいじめ、特に低学年のいじめについては、小学校高学年から中学校のいじめに見られるような、仲間外れ・シカト・無視などの集団性のあるいじめが観察されることが少ないと思われる。

一般的に、「いじめ」という語感からは、一定の関係のある者（クラスメイトやネットにつながった人）から傷つくことを言われたり、集団で無視されたりからかわれたり、あるいは、殴られたり頭を叩かれたり、物を隠されたりして、それらをされた側が辛い思いや傷つく思いをすることである。

小学校低学年の場合は、「集団で無視されたりからかわれたり」という集団性のあるいじめが観察されることは少なく、仮にこれが観察されたとしても、継続性があることはまれである。

相手を傷つける言動は、一時的な感情に基づき、その場限りで発される言動であることが多い。その言動をした側は、相手を傷つける意図が全くないこともある。

しかしながら、その言動をされた側は、小学校低学年であっても、深く傷ついていることがあり、この点は、子どもの年齢には関係ないと思われる。いじめられた側は、上手く言語化できずに、また、感情の整理もできないままであることが多く、将来的に、対人関係での困難を抱えるようになるケースもある。

このように、心身の苦痛を感じた側に立って、いじめという事象を見なければ、いじめ問題の本質が見えなくなってしまう。

#### (3) 事実関係とそれらに対する当該児童の受け止めにきちんと調査をすること

ここまで述べた前記基本姿勢や着眼点を踏まえると、当部会は、何よりも、当該児童を巡りどのような出来事が起こったのかを明らかにすることが重要である。その上で、それら出来事に対して、当該児童がどのように受け止め心身の苦痛を感じたと言えるのかも、根拠をもって明らかにしていくことが必要であると考えられる。

そして、当該児童に対する「いじめ」と言える事実関係が確認できたのであれば、次に、それら「いじめ」と言える事実と、当該児童の不登校との関連性を調査することになる。この関連性の調査においては、「いじめ」と言える事実関係に対する当該児童の受け止めに踏まえながら、動的に捉え検証していく必要がある。



#### (4) 調査概要

当部会は、当該校及び大阪市教育委員会（以下「市教委」という。）から、適宜、必要と考えられる資料の開示を受けた。また、当部会は、当該児童の保護者、当該児童、当該校の教員らと面談し、ヒアリングを実施した。ヒアリング調査のために面談を実施した合計回数は8回であり、教職員らについては5名をヒアリングした。

調査の際の留意点の一つであるが、当部会は、当該児童や関係児童の家庭内の事情に踏み込んで調査をするものではない。なぜなら、家庭内での出来事を調査するのは当部会の目的外であるばかりでなく、特に公立の学校はそうであるが、義務教育を提供する学校というのは、児童生徒にどのような家庭的背景があろうとも受け入れ教育の機会を提供すべき機関であるからである。教育という場は、子どもから見ると、自己の人格形成に大きな影響を及ぼす重要な環境要因であることは間違いなく、当部会の立場は、もっぱらその環境要因たる学校に対して何をすべきであったか、あるいは何をすることができたかを提示するものである（社会モデルアプローチ）。

また、いじめにかかる事実関係についての調査対象の期間は、基本的に、当該児童が小学1年生で当該校に入学してから、当該児童が不登校となった時期である令和4年12月までである（当該児童は、令和4年12月7日から令和5年3月2日まで連続して欠席している）。

#### (5) 事実認定の基本方針

当部会の事実認定の基本方針は次のとおりである。

客観的資料により裏付けられる事実関係については、他に特段の事情のない限り、事実認定の基礎としている。もっとも、客観的資料とはいっても、その作成者は誰か、その作成者はどのような情報をもとに当該資料を作成したのか、当該資料の記載内容と他の資料との間で整合が保たれているかなどについて吟味する必要がある。

供述など人の記憶に基づくものについては（なお、上記客観的資料の中にも、これに基づくものがある）、他の確かな客観的資料による裏付けがあるか、その供述内容に具体性や迫真性があるか、当該供述者の以前の供述との間で重要な点で変遷がないか、当該供述はどのタイミングで出てきたか、他の供述証拠との間で整合性があるかなどを総合的に検討したうえで、「確かである」という心証を得た場合に、それを事実認定の基礎に加えるようにした。

さらに、ある供述につき、全く客観的資料による裏付けがない場合で、他にその供述を否定する供述がある場合においては、それぞれの供述の具体性や、それぞれの供述が出てきた時期などを検討した上で、「確かである」という心証が得られない場合は、当該供述は事実認定の基礎に加えていない。これは、当部会が、第三者委員会であるという立ち位置であり、また、公正性と実質的公平性が求められる立場であることからくる調査上の限界である。

### 3 前提事実

- (1) 当該児童は、当該校において1年時は1組に在籍していた。
- (2) 関係児童A、関係児童B、関係児童Cも、当該校に在籍し、1年時は、当該児童と同じく1組に在籍していた。
- (3) なお、当該児童にかかわる当該校の体制は以下のとおりであった。本事案は、当該児童が小学1年生の時の出来事であったから、その当時の体制を記述した。

2022年度（令和4年度）

校 長

教 頭

1年1組担任：教諭D

1年2組担任：教諭H

生活指導：教諭E

教務主任：教諭F

養護教諭：教諭G

- (4) また、当該校のいじめ防止対策基本方針には、次の記載がある。

#### ア 本校の基本方針のポイント

上記の考え（当部会注：いじめの定義のこと）をもとに、本校では「いじめはどの学校、どの学級でも起こり得る。」という認識のもと、めざす子ども像の育成のために当該校の「いじめ防止基本方針」を策定し取り組んでいく。

未然防止について最優先に取り組むとともに、いじめ事案に対して早期発見・早期解決を目指す本校の基本方針のポイントとして、以下の3点をあげる。

#### 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

児童が、心の通じ合うコミュニケーション能力を育み、規律正しい態度で授業や行事に主体的に参加・活躍できるような授業づくりや集団づくりを行う。

加えて、集団の一員としての自覚や自信を育むことにより、いたずらにストレスにとられることなく、互いを認め合える人間関係・学校風土をつくる。

さらに、教職員の言動が、児童を傷つけたり、他の児童によるいじめを助長したりすることのないよう、指導の在り方に細心の注意を払う。

#### ② 未然防止・早期発見のための取組

いじめは大人の目に付きにくい時間や場所で行われたり、遊びやふざけあいを装って行われたりするなど、大人が気づきにくく判断しにくい形で行われることが多いことを教職員は認識し、ささいな兆候であっても、いじめはないかとの疑いを持って、早い段階から的確にかかわりを持ち、いじめを隠したり軽視したりすることなく、いじめを積極的に認知することが必要である。

このため、日頃から児童の見守りや信頼関係の構築等に努め、児童が示す変化や危険信号を見逃さないようアンテナを高く保つ。あわせて、学校は定期的なアンケート調査や教

育相談の実施等により、児童がいじめを訴えやすい体制を整え、いじめの実態把握に取り組む。

### ③ 家庭・地域連携

「学校基本方針」や「運営に関する計画」等について学校協議会を中心に地域や保護者の理解を得ることで、地域や家庭に対して、いじめの問題の重要性の認識を広めるとともに、家庭訪問や学校だよりなどを通じて家庭との緊密な連携協力を図る。

より多くの大人が子どもの悩みや相談を受けとめることができるようにするため、学校と家庭・地域が組織的に連携・協働する体制を醸成する。

## イ いじめの早期解決についての取組

### <基本姿勢>

発見・通報を受けた場合には、特定の教職員で抱え込まず、速やかに組織的に対応する。被害児童生徒を守り通すとともに、教育的配慮の下、毅然とした態度で加害児童生徒を指導する。指導においては、謝罪や責任を形式的に問うのではなく、社会性の向上、児童生徒の人格の成長に主眼を置いた指導を行う。

#### ① いじめ事案の報告体制・全教職員での問題解決体制

いじめと疑われる行為を発見した場合、その場でその行為を止める。児童や保護者からいじめの相談や訴えがあった場合、真摯に傾聴する。その後管理職に報告、さらにいじめ対策委員会にも報告し、情報を共有化する。

#### ② 被害児童の保護、加害児童の指導

いじめられた児童から、事実関係の聴取を行う。その際、いじめられている児童にも責任があるという考え方はあってはならず、「あなたが悪いのではない」ことをはっきり伝えるなど、自尊感情を高めるよう留意する。

いじめた児童への指導に当たっては、いじめは人格を傷つけ、生命、身体または財産を脅かす行為であることを理解させ、自らの行為の責任を自覚させる。なお、いじめた児童が抱える問題など、いじめの背景にも目を向け、当該児童の安心・安全、健全な人格の発達に配慮する。

#### ③ いじめが起きた集団への働きかけ

いじめを見ていた児童に対しても、自分の問題として捉えさせる。たとえ、いじめを止めさせることができなくても、誰かに知らせる勇気を持つよう伝える。また、はやしたてるなど同調していた児童に対しては、それらの行為はいじめに加担する行為であることを理解させる。なお、学級全体で話し合うなどして、いじめは絶対に許されない行為であり、根絶しようという態度を行き渡らせるようにする。

#### ④ いじめの早期解決

いじめの解決とは、加害児童による被害児童に対する謝罪のみで終わるものではなく、被害児童と加害児童をはじめとする他の児童との関係の修復を経て、双方の当事者や周りの者全員を含む集団が、好ましい集団活動を取り戻し、新たな活動に踏み出すことをもって判断されるべきである。全ての児童が、集団の一員として、互いを尊重し、認め合う人間関係を構築できるような集団づくりを進める。

ウ いじめ問題に取り組むための校内組織

(ア) 学校内の組織

- ① <構成> 校長・教頭・教務主任・生活指導部長・養護教諭・各学年(含む特別支援学級担当・担任外)より1名の合計13名の教職員。なお、SCやSSW等専門機関は構成メンバーではないが、指導助言を行う。
- ② <役割> ・いじめの疑いに関する情報や、児童の問題行動に関わる情報の収集や記録、共有を行う。  
・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。
- ③ <年間計画>
  - 【調査等】
    - ◎児童生徒対象いじめアンケート調査 年3回(6月・10月・1月)
    - ◎教育相談を通じた学級担任による児童生徒からの聞き取り調査  
年3回(6月・10月・1月)
  - 【いじめ対策委員会】
    - ◎年10回(5月・6月・7月・9月・10月・11月・12月・1月・2月・3月)
  - 【研修会】
    - ◎人権教育研修会(年1回)
    - ◎生活指導研修会(年1回)

(イ) 保護者や地域・関連機関との連携

- ① 情報発信・啓発  
ホームページや学校だよりなどで、学校教育の人権教育やいじめのことなど情報発信を積極的に推進する。
- ② 学校協議会  
学校協議会でいじめについて取り組みの報告をし、地域連携を深める。

(ウ) 取組内容の検証

- ① 「運営に関する計画」との関連  
「運営に関する計画」の道徳心・社会性の育成といじめ問題の取り組みは密接な関係にある。「運営に関する計画」の中間評価、最終評価でいじめ問題も検証する。
- ② 未然防止の推進・再発防止に関しての取組  
児童が、周囲の友人や教職員と信頼できる関係の中、安心・安全に学校生活を送ることができ、規律正しい態度で授業や行事に主体的に参加・活躍できるような授業づくりや集団づくり、学校づくりに取り組む。児童に集団の一員としての自覚や自信が育まれることにより、いたずらにストレスにとらわれることなく、互いを認め合える人間関係・学校風土を児童自らが作り出していくよう努める。

4 調査により認定できる事実関係について

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]



[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[Redacted text block]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]



[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

---

[REDACTED]



[Redacted text block]

[REDACTED]

## 5 いじめ該当性と不登校との関連性

### (1) いじめに該当する事実

当部会は、「4」で調査した事実関係に基づき、以下を当該児童に対する「いじめ」として認定する。

#### ア 1学期

(ア) a. 事実関係：当該児童の保護者によれば、関係児童Aは、当該児童に対して、言うことを聞いてくれないときに、当該児童の手の甲に爪を立てたり、体をつねったりしていたとのことであり、5月ころには、関係児童Aから、下校時にいじわるをされたとのことである。具体的には、歩道を歩いているときに車道側まで押して歩道から落とそうとする、植え込みの方に押す、わざと足を引っかけるなどをされた、とのことである。

これに関し、少なくとも、次の事実は証拠上確認できる。すなわち、1学期の放課後に、当該児童、関係児童A及び関係児童Cの3人で下校したことがあった。関係児童Aは関係児童Cと帰り、当該児童1人を残して帰ったことがあった。関係児童Aは、3人で帰っているときも、当該児童及び関係児童Cを残して、どんどん一人で先に行ってしまうこともあった。3人の下校に、それぞれの保護者が付き添っていたことがあったが、当該児童の保護者は、一人で先に行く関係児童Aに対して、「先に行ったらあかんで」と注意したこともあった。また、関係児童Aは、歩道を歩かないときもあり、その際に、当該児童にぶつかったこともあった。さらに、当該校で、整列していたときに、関係児童Aは、当該児童の身体にあたりたり、足を絡めたりしたこともあった。

b. いじめの認定：以上からすると、関係児童Aが、当該児童に対して、①下校時に、当該児童を一人残して、関係児童Cと先に帰っていった行為（当該児童を独りぼっちにさせる行為）、②当該校の通学路において、ぶつかった行為、③整列の時に、身体をあてたり、足を絡めたりした行為について、「いじめ」として認定する。この点、当該児童の保護者の上記指摘と比較すると、全てを認定できるわけではないが、当部会の事実認定は、証拠により認定をするという制約がある。このため、当該児童の保護者の指摘のとおり的事实があった可能性まで否定するものではない。

(イ) a. 事実関係：6月13日ころ、関係児童Aは、当該児童に対して、当該校内において、休み時間中に、自分のところに来てほしいと考えて、当該児童の手を引っ張り、続いて、当該児童の指を握り引っ張った。当該児童は、関係児童Aの方を振り向かなかった。そこで、関係児童Aは、当該児童の手の別の指を引っ張った。それでも、当該児童は振り向かなかった。関係児童Aは、さらに当該児童の手の別の指を引っ張り、結果的に、関係児童Aは、当該児童の指を一本一本引っ張ることになった。また、関係児童Aは、当該児童の指を引っ張る際に、当該児童の手に、関係児童A自身の指の爪を立てた。さらに、関係児童Aは、当該児童が着ていた服の袖を引っ張り、さらに、フードを引っ張った。このフードを引っ張るとき、関係児童Aは、上述のとおり、当該児童の指も引っ張っていた。当該児童は、フードを引っ張られて首が絞まった。当該児童はこれにより泣いた。

b. いじめの認定：この出来事からすると、関係児童Aが、当該児童に対して、④当該児童

の手を引っ張り、当該児童の指を一本一本引っ張った行為、⑤その際、当該児童の手に爪を立てた行為、⑥さらに、当該児童の服の袖を引っ張り、フードを引っ張った行為（ただし、このとき、当該児童の指も引っ張っていた）、⑦それにより当該児童の首を絞めた行為は、いずれも「いじめ」に該当する。

(ウ) a. 事実関係：6月28日、当該校において清掃活動中に、関係児童Aは、当該児童の頭を叩いた。

b. いじめの認定：⑧関係児童Aが、当該児童の頭を叩く行為は、当然に「いじめ」に該当する。

(エ) a. 事実関係：6月29日、関係児童Aは、教室内で、当該児童の連絡帳を折り曲げ、当該児童に対して投げつけるようにして返した。このときに、当該児童の目の下に連絡帳があたった。

b. いじめの認定：⑨関係児童Aが、当該児童の連絡帳を折り曲げた上で投げつけた行為は、当然に「いじめ」に該当する。

#### イ 2学期

(ア) a. 事実関係：9月21日、休み時間の終わりにチャイムが鳴ったときに、当該児童は、急いで教室に向かった。このとき、関係児童Bと接触した。具体的には、関係児童Bの足が、当該児童の足にかかる形になり、当該児童が体勢を崩したところ、関係児童Bが当該児童を咄嗟に押すかたちになった。これにより当該児童は、地面にドンと倒れることになった。当該児童は、手や手指、両膝に擦り傷ができた。当該児童は、泣いた。

b. いじめの認定：この事実のうち、⑩関係児童Bの足が、当該児童の足に引っかかり（当該児童を引っかける形になった）、当該児童を咄嗟に押す行為は、「いじめ」に該当する。この出来事は、当該児童も関係児童Bもお互いに急いで移動していたときの出来事であり、事故の要素が強いと考えられるが、そうだからといって、「いじめ」に該当しないことにはならない。

(イ) a. 事実関係：10月11日、当該児童は、教室内で、教諭Dの机の上の紙皿を見ていて自分の席に戻ろうとしたときに、関係児童Aが当該児童を押してきた。これにより、当該児童は、足首を痛めた。

b. いじめの認定：⑪関係児童Aは、当該児童を押しており、これにより当該児童は足首を痛めたのであるから、関係児童Aの行為は「いじめ」に該当する。

#### (2) いじめについてのまとめ

以上のとおり、当該児童は、小学1年生の1学期から2学期にかけて、合計11件のいじめを受けた。これらいじめは、⑩を除き、いずれも関係児童Aから当該児童に対するいじめである。

関係児童Aが、このような多数のいじめ行為をしたのは、当該児童の関心を惹きたかっただからであると考えられる。もっとも、当該児童からすれば、単に関係児童Aから暴力を含む嫌がらせを受けたに過ぎず、苦痛であった。

#### (3) いじめと不登校との関係

当該児童は、小学1年生の1学期からいじめを受けており、2学期以降も継続していじめを

受けている。当該児童の保護者が、当該校に対して、当該児童がいじめに遭っている旨を訴えたのは、小学1年生の2学期の10月であった。その後、当該児童は、令和4年12月7日以降不登校になり、次に再登校したのは、令和5年3月3日からであった。不登校の日数は、優に30日を超えている。

当該校が、関係児童Aについて別室指導を開始する旨を関係児童Aの保護者に伝えたのが、令和4年12月7日であり、当該児童の保護者に対して、これが伝えられたのは、翌12月8日であった。

これら事実経過を踏まえると、当該校からの別室指導の提示は遅かったと言える。

言い換えれば、当該児童が当該校を連続して欠席し始めるまでの間に、当該児童に分かりやすい形で、当該校から、関係児童Aに関する具体的な対応策が提示されなかったことが、当該児童にとって、学校生活上の不安感を助長する要因となったと考えられる。当該児童が不登校に至ったのは、当該校に安心感を覚えることができなかつた結果であると言える。そのきっかけは上記に認定したいじめであると言える。

したがって、当該児童が受けたいじめと、当該児童が不登校に至ったことの間には関連性が認められる。

## 6 本事業における学校の課題

### (1) いじめアンケート（1学期）の結果が丁寧に扱われなかったこと

ア 上記事実関係で述べたとおり、当該校では、令和4年度は、例年6月末ころ、実施されている1学期のいじめアンケートが、実施されず、7月に入ってようやく、教務主任の主導により、実施された。

その原因は、令和4年度から着任した教頭が対応しなかったことによるものであるが、当時の校長も、いじめアンケートの実施責任者は教頭であるとの考えに固執し、いじめアンケートの実施に向けて、リーダーシップを発揮しなかったことが要因といえる。

イ また、当該校では、当該児童は、同一いじめアンケートの中で、いじめを受け、今もそれが続いていると回答したことについても、当該児童からの聴き取りなどのしかるべき対応が取られなかった。

担任が1週間ほど出勤できなかったという事情があり、担任がアンケートの取りまとめができなかったため、当時の校長は、教頭に対し、取りまとめを指示したが、教頭は対応しなかった。校長は、教務主任からも、1学期中にアンケート結果に対応する必要がある旨進言されたにもかかわらず、校長は、教頭が対応すべきとの考えを変えず、何らの対応もしなかった。

当該児童や保護者が、1学期の段階で、いじめについて回答していたにもかかわらず、当該校の対応が遅れたことが、後に保護者の不信、当該児童の不登校につながったことは否定できない。

このように当該校には、校長が役割分担に固執するあまり、事態に応じて、校長が適切なリーダーシップを発揮し、柔軟に対応するという体制が取られなかった点に問題があるといえる。

### (2) 子どもの発達段階の特性といじめ認知に関する認識のずれが見られたこと

小学1年生のときは、「周りを見ずに行動する」「本能的に動いてしまう」「1年の1学期は落ち着かない状態」「担任がどこまで重大に考えるか。小学1年生の担任だったら、叩かれたりけられたと言っても、いじめではなくちょっとした遊びと、大したことはないと思い込んでしまうこともあるのではないか」など、教職員間で、子どもたちのどのような言動が「いじめ」にあたる可能性があるかの共有ができていなかった。

従前より、学級担任等による学級経営には集団づくり・人間関係づくりという視点があり、教職員がこれまで培ってきた経験知をもとに、様々な取り組みが行われてきた。子どもたちが長時間過ごす「学校」では、トラブルは起こって当然である。これら日常の様子を観察し、個々の子どもの特性や家庭的な背景等把握し、4月の学級開きに始まり、年度末までの1年間をかけて集団づくり、人間関係づくりが行われてきた。しかし、一方で、いじめの定義によると、個々のトラブルの場面は、十分にいじめに該当しうる。

また、「小1プロブレム<sup>6</sup>」という点からも小学1年生当初の学級内でのトラブルは、教職員間で

<sup>6</sup> 幼児期から児童期にかけての教育においては、自制心や耐性、規範意識が十分に育っていない、小学校1年生などの教室において、学習に集中できない、教員の話が聞けずに授業が成立し

は想定範囲内であったのではないかと考えられる。

教員の経験知による生徒指導は必要であるが、「いじめ」に関しては、法律や文部科学省が示す「いじめの定義」について、一人ひとりの教職員が認識できていなかった。

(3) 保護者からの要望や思いに対して、真摯に向き合えていなかったこと

学校の初期対応に問題があった。いじめの被害について、事実確認ができない場合があっても、トラブルがあったという前提で、全体的な指導は可能である。保護者の訴えに対して、「事実関係は把握できない」という回答だけでは、当該子どもや保護者の不安は高まるばかりである。

保護者が学校に求める要望については、子どもの健やかな成長を願う思いが、学校に寄せられていることを前提にする必要がある。あるいは、学校に対して、自らの子どもの安全安心をしっかり守ってほしいという気持ちの表れである可能性もある。そのためにも、常に子どもや保護者の思いに丁寧に寄り添うことが求められる。

車いすの使用や自宅への送迎を要望する保護者の思いは、学校の対応への不安感や不信感が根底にあることが想像できる。

学校として、「いじめ」事案に関する方針を明確に示し、できることとできないことを組織的に検討した上で、できる範囲やできない理由を丁寧に説明し、一貫した態度で臨むことで、保護者の不安感や不信感を軽減することができていなかった。

(4) 教職員間の同僚性に課題があったこと

チーム学校<sup>7</sup>による生徒指導体制を確立するためには、教職員間の同僚性を高める必要がある。日常から円滑なコミュニケーションを図り、互いの学級経営や生徒指導・授業改善等において、良い関係性のなかで課題を指摘し合い、資質を高める必要がある。「担任がどこまで重大に考えるか。小学1年生の担任だったら、叩かれたりけられたと言っても、いじめではなくちょっとした遊びと、大したことはないと思ってしまうこともあるのではないか。」という認識がありながら、担任の指導に課題があるのではないかと指摘し合うことができていなかった。

(5) 学校運営体制(管理職のマネジメント・ガバナンス)が十分に機能していなかったこと

管理職のリーダーシップに問題があった。当時の校長は、いじめのアンケートは「教頭がすべき」という考えにこだわっていた。そのために、いじめアンケートの実施時期が遅れた。着任したばかりの教頭が、様々な業務に圧倒されている状況が見られた場合、当初想定した役割

---

ない(いわゆる「小1プロブレム」)などの課題を抱えている学校が見られる。(幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議(平成22年11月11日)「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)」より抜粋)

<sup>7</sup> 中央教育審議会答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」(平成27年12月)において、チーム学校とは、「校長のリーダーシップの下、カリキュラム、日々の教育活動、学校の資源が一体的にマネジメントされ、教職員や学校内の多様な人材が、それぞれの専門性を生かして能力を発揮し、子供たちに必要な資質・能力を確実に身に付けさせることができる学校」と定義されています。(文部科学省(2022)「生徒指導提要改訂版」より抜粋)

分担を柔軟に変更することで、組織全体が児童の安全安心のために最善の対応を工夫すべきであった。同様のことが、担任が諸事情のため1週間ほど不在であったことにより、実施したいじめアンケートの処理とその対応を、担任だけの業務としたために、夏季休業期間に対応しないことにもつながった。担任が出勤できなかった場合、学年団や他の教員でカバーするような柔軟な、管理職としての組織マネジメントができていなかった。

(6) 子どもたちの、多様な教育的ニーズに対応する個別の支援を行うための学校体制ができていなかったこと

児童一人ひとりの教育的ニーズに対して、教職員が積極的にアプローチをしていないことが問題である。支援が必要な児童に対して、医療機関等による診断があるなしにかかわらず、適切に見立てをし、適切な支援を講じる必要がある。児童同士のトラブルがあり、しかも怪我につながっているとしたら、被害加害を問わず、どのような教育的支援があれば、トラブルが解消できたり回避できるかの検討につながったと考えられるが、そういった学校体制が不十分であった。

(7) いじめた側の児童に対する指導に課題があったこと

ア 本事案において、いじめた側の児童に対する当該校の対応は、次のとおりであった。

小学1年生の6月13日ころに起きたいじめに関しては、当該校は、当該児童にも関係児童Aにも、事情を聴かずにおり、何ら関係児童Aに対して指導をしていない。7月に実施されたいじめアンケートにおいて、当該児童は、自身がいじめ被害に遭っている旨を回答していたが、当該校では、何ら対応しなかった。

9月21日に起きたいじめについても、当該校は、いじめという捉えではなく、子ども同士のトラブルであるという捉えであった。また、10月11日に起きたいじめについても、当該校は、把握しておらず、見過ごしている。

もっとも、当該校は、10月17日には、当該児童と関係児童Aとを対面させ、関係児童Aから当該児童に対して謝罪をさせている（この点、当該児童の保護者によれば、謝罪の事実はないとのことである）。

しかし、その後も、当該児童の保護者から、当該校に対し、当該児童が関係児童Aからいじめられている旨の訴えが続いている。

イ 以上の当該校の対応は、総じて、小学1年生の子どもたち同士のトラブルであるという捉えである。いじめが児童の心身の苦痛を及ぼすという点に対する想像力が足りないというほかない。これは、10月17日に、当該児童と関係児童Aとを対面させ、関係児童Aから謝罪をさせるという対応となったことに現れている（ただし、上述のとおり、当該児童の保護者によれば、謝罪の事実はないとのことである）。当該校では、関係児童Aから当該児童に対して謝罪をさせれば解決すると安易に考えている。ここでは、当該児童と関係児童Aとの関係性におけるそれまでの事実経過が踏まえられていない。過去の事実経過が踏まえられないまま、関係児童Aから当該児童に対して謝罪をさせても、指導上の効果はほとんど得られない。なぜなら、当該児童からすると、過去の経過が取り扱われていないために、謝罪を受けても納得感が得られないし、関係児童Aからすると、過去の経過が不問にされるため、謝罪が却って、過去のいじ



めに関する心理的な免責の効果を及ぼすからである。いじめた側からすると、謝罪をすれば教員も解決したとして扱ってくれると誤学習をする危険すらある。

本事案では、当該児童及びその保護者から、当該校に対して、学校の対応が遅いことなどが指摘されてきたが、これは裏を返せば、当該児童及びその保護者の不安感が高まっていることを意味する。本事案では、実際にいじめに該当する事実関係が確認できるところであるが、当該児童及びその保護者の不安感には、合理的な根拠があったのである。

ウ さらに、本事案では、関係児童Aに対して、12月から、当該校により「指導プログラム」が行われたとされている。しかしながら、その内容は、不明である。当部会が、入手した資料によれば、当該校は、関係児童Aに対し、週1回程度のペースで、「今までの友だちとのかかわり方の振り返り」「具体的な場面を想定したかかわり方」「相手に対する優しい行動のとり方について」という内容で継続的指導を実施したように見える。しかし、より詳細な指導内容はどこにも記録されておらず、また、教員ヒアリングからは、この指導プログラムに意味はなかったという感想が聞かれている。さらには、この「指導プログラム」は、途中で中断していたのではないかという指摘すらあった。要するに、当該校は、「指導プログラム」を実施したとは言いながら、何をしたのかが全く不明なのである。教員ヒアリングにおいて、関係児童Aに対する指導上の効果について、誰も語れなかったのが、当該校の児童らに対する指導上の問題点を端的にあらわしている。当部会としては、関係児童Aに対する指導はほとんど行われなかったという心証である。

関係児童Aに対する指導として何が行われたのかが不明である以上は、当該児童側が、当該校に対して安心感を覚えるには至るはずがない。当該児童は、12月7日以降、当該校を欠席しているが、当該校の対応のまずさが、当該児童の欠席を招いたと考えられる。

## 7 提言～当該校及び市教委に向けて

### (1) 平時からの教職員間の同僚性を高める組織マネジメントの必要性／ガバナンスの確立

管理職が適切なリーダーシップを発揮し、学校経営方針を明確に教職員だけでなく、保護者や地域の人々にも示し、開かれた学校づくりをすることが大切である。教職員は、子どもへの指導や支援に関して、目指す方向性を共有し、互いに課題を指摘し合い、教職員間の同僚性を高めるようなマネジメントを行う必要がある。

いじめだけでなく、子どもの指導や支援をめぐる個々のトラブルに対して、教職員はより丁寧に事実関係を把握し、子どもからの話を聴き、保護者との連絡を密にとり、円滑な連携に務め、信頼関係を構築することが大切である。

いじめや体罰・ハラスメント等に関しては、それぞれの関連法令や文部科学省からの通知を、教職員間で共有することで、日常的に細やかに対応することが求められる。

### (2) いじめ防止組織の円滑な機能、いじめアンケートの複数確認、及び個別支援の活用

6(1)で指摘されているように、いじめアンケート実施においては校長が教頭の実施にこだわったため実施が遅れ、また、担任が諸事情により1週間ほど不在であったにもかかわらずアンケートの処理を担当だけの業務にしたためアンケート処理が遅れた。いじめアンケートの目的は児童のいじめの早期発見・早期対応のために実施することは言うまでもない。教頭業務及び担任業務はあくまで役割分担であり、最終の管理責任は校長にある。さまざまな理由で予定通りに対応できていないからといって担当者の実施にこだわることで業務遅延することはいじめアンケートの本来の目的を見失い、その結果、被害児童の救済の遅れにつながった。

被害児童の救済を速やかに行うためには、いじめ対策委員会で年間計画に沿ってアンケートの進捗状況を確認し、予定通りに進んでいない場合はいじめ対策委員会で予定通りに進むよう対策を講じる。つまり、被害児童の救済が第一の目的であるとの認識のもとに、いじめ防止組織を機能させ、いじめアンケートを複数で確認し、個別支援に活かすようチーム学校として対応する。そのためにも教職員間の円滑なコミュニケーションとそれを支える組織の構築が重要である。つまり、生徒指導提要（文部科学省、2022）の言うところの同僚性が求められる。

### (3) 教職員は発達段階に応じた問題発見力（いじめの発見力）の修得が必要

6(2)で指摘されているように、小学1年生のときは、「周りを見ずに行動する」「本能的に動いてしまう」「(小学)1年の1学期は落ち着かない状態」「担任がどこまで重大に考えるか」「(小学)1年生の担任だったら、叩かれたり蹴られたと言っても、いじめではなくちょっとした遊びと、大したことはないと思ってしまうこともあるのではないか」などワンパターンな児童観を個々に当てはめており、いじめ防止法に則ったいじめの認識・発見・共有ができていない問題が指摘された。

学年集団全体の行動特徴を個別行動の理解に単純適応することで子ども理解の認識のズレが生じる。例えば、小学1年生の特徴として「周りを見ずに行動する」ということがみられた場合、「周りを見ずに行動する」個別の児童に当てはめると、個別の児童の行動理解が「小学1年生な

らそういうもの」という理解になり、個別の行動の意味を見失うことが生じる問題について教員は認識する必要がある。

また、周りを見ない行動、落ち着かない行動を示す児童によって困っている・怖い・嫌な思いをしている児童はいないか、いじめと感じている児童はいないかという認識を教員は培うことが必要である。

さらに、小学1年生だから「叩かれる」「蹴られる」ことが遊び、大したことではないという思い込みがいじめの発見を遅らせている場合があることを認識する必要がある。「叩かれる」「蹴られる」ことは何歳であっても暴力であるという認識をしっかりと持ち、遊びに隠れた暴力を見過ごさないよう、学校組織としていじめの認知力と対応力を高める必要がある。遊びに見えるいじめはわかりにくいことが多い。特に小学1年生は言語表現も幼いため、遊びの中におけるいじめ行為がわかりにくい状況にある。そのため「(小学)1年生だから大したことではないと思込む」「遊び」と判断することは、いじめの見過ごしにつながり非常に危険である。教員は児童の発達段階を考慮したいじめの発見力を養うことが重要である。小学1年生ならそういうものというワンパターンの認識は、結局いじめを見過ごし被害児童の救済の遅れにつながるため、適切な救済のための児童の観察とその後の対応を学ぶ必要がある。チーム学校として「いじめの可能性のあるのではないか」という認識を高め、声を掛け合える教員連携が求められる。

なお、SC<sup>8</sup>、SSW<sup>9</sup>、SL(SSET)<sup>10</sup>の多職種専門職や指導主事等に同席してもらい、教員のいじめに関する発見力・報告力・共有力の力をつける練習も必要である。例えば、小学1年生ならありがちな落ち着きのない行動や、遊びの中で見られる叩き合い等についてひとつひとついじめの可能性のあるかを見極め、報告し、共有できるまで練習を行う。いじめ対応については、予防、早期発見、対応について生徒指導提要、大阪市いじめ対策基本方針及び当該校いじめ防止対策方針に記載されている。今後は、例えばSSET<sup>11</sup>によるいじめ理解と対応に関する研修、SCによる傾聴技術練習、SSWによる福祉的視点に関する研修、SLによる法的理解の実施等が

---

<sup>8</sup> スクールカウンセラー（大阪市におけるスクールカウンセラー事業）：業務内容は、概ね相談室での個別カウンセリング、児童生徒への声掛け及び心理教育、保護者及び教職員への助言、研修会、ケース会議等会議への参加、他機関連携等である。

<sup>9</sup> 大阪市こどもサポートネットスクールソーシャルワーカー：各区役所に配置され、担当小中学校でのスクリーニング会議Ⅱ（構成員：校長・教頭・担任・養護教諭・SC等）へ参画する。チーム学校の一員として、各学校で支援が必要であると認められた児童・生徒及び保護者について、アセスメント及びその支援方針を検討し、地域資源や区役所・保健福祉センター等の支援機関につなぐ役割を担っている。

<sup>10</sup> 大阪市スクールロイヤー（SSET：School Support Expert Team）事業：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。

学校園において発生する様々な事案対応及び保護者対応等について、有効的かつ効果的な対応を図るため、各専門家に相談のうえ助言を得ることや、連携し対応策を検討することができる。

本事業における弁護士は、学校園の顧問弁護士ではなく、子どもの最善の利益のために、学校園と保護者の中立的な立場で、学校園が行うべき適切な対応について助言を行う。

<sup>11</sup> 脚注10参照。

必要であると思われる。

#### (4) 児童一人ひとりに対する理解と支援の強化

6(6)で指摘されているように、怪我を伴う児童間トラブルの場合、どのような教育的支援がそうしたトラブルの解消や回避につながるかということが重要な課題となる。つまり、児童一人ひとりに必要とされる教育的ニーズに対して教職員が積極的かつ具体的な対策を持ってアプローチをしていないことが指摘されている。例えば頻繁に保健室に来室する児童の場合、何らかの支援を求めて来室してきているものと理解し対応する必要がある。『自分で担任の先生に言っておいて』という指導だけでは、充分ではない可能性を予測して、養護教諭が一言担任に声をかけるなど、細やかな教職員間の連携があると、保護者や児童の不安を軽減することにつながるのではないかと考える。

“生徒指導の中軸は教育相談である”と言われるように、これは生徒指導を実施していく上でその中軸として教育相談を積極的に活用すべきことを重視しているにほかならない。例えば、児童間トラブルの場合、トラブルそのものに対する指導はもちろんのこと、トラブルが生じた理由、トラブルの解消や回避のための教育的支援に関連する教育相談的視点の強化と対応が求められる。

生徒指導と教育相談を一体化した取り組みの実施にあたって、当該校の教員が留意すべき要点については、下記の3点が生徒指導提要に明示されているので参照いただきたい。

- ① 指導や援助の在り方を教職員の価値観や信念から考えるのではなく、児童生徒理解(アセスメント)に基づいて考えること。
- ② 児童生徒の状態が変われば指導・援助方法も変わることから、あらゆる場面に通用する指導や援助の方法は存在しないことを理解し、柔軟な働きかけを目指すこと。
- ③ どの段階でどのような指導・援助が必要かという時間的視点を持つこと。

つまり、教員には児童生徒一人ひとりの発達特性と個別の特性に関する理解と配慮を持った対応が求められる。診断書や支援学級や通級在籍の有無をもって判断すべきものではない。そのためには児童生徒一人ひとりとの積極的な交流を軸とした理解が求められる。その上で、例えば、児童理解に関する会議あるいはケース会議を月1回実施することでより具体的で深い児童生徒理解の機会が得られる。また、実施にあたってはSC及びSSWの勤務日に日程調整をする等、多職種連携も視野に入れたチーム学校としての運営が望ましい。

さらに、すべての子どもの発達を支える「発達支持的生徒指導」の取り組みも重要である。児童対象の心理教育(仲間づくり、SOSの出し方、いじめ予防等)についてはSCに相談しながら学校の実情に応じて計画的に実施する。当該校の取り組み計画、目的及び内容については適宜児童及び保護者に周知する機会を設けることも児童生徒や保護者の安心につながるとともに信頼関係の構築に有用である。

#### (5) 問題が起こった後の組織対応(教職員の危機管理意識の必要性)

日常的に、子どもや保護者の気持ちに寄り添いながら、丁寧な対応が求められる。

子どもに対する指導や支援に関わって、学校に示された要望や願い・期待に対して、学校は組織として対応し、その要望や願い・期待に応じて、前向きに検討し、合理的な組織的な判断のもと、適切な対応がなされることが大切である。

保護者が子どものいじめ被害を訴えた場合に、学校が先に把握できていなかったとしたら、そのことを真摯に受けとめ、学校として優先的に対応する事案であるという認識が必要である。

個々の教員が判断して個別に対応するのではなく、学校としての方針のもと、ひとり一人の子どもの状況を配慮しながら、合理的な判断のもと、適切な対応(支援)が組織的になされる必要がある。

#### (6) 保護者は問題解決のパートナーであるという視点で対応すること

言うまでもなく通常は、保護者は、児童にとって一番身近で、かつ児童のことを一番理解している存在である。また、児童にとっても、一番信頼できる存在である。

児童に問題が発生したとき、その解決には保護者の協力が必要不可欠であることは言うまでもない。

それゆえ、学校は、問題が発生していないときから、保護者とは直接、間接に信頼関係を積み重ね、日頃から良い関係を結べるよう、努力することが重要である。

そして、問題発生時には、保護者の意思に寄り添いつつ、学校としてはこのように対処していると考えていると明確に伝え、保護者にも協力を要請し、問題解決に向けて前向きな話になるよう、努める。保護者との間で、意見の相違がある場合も、他方に迎合したり、無理に説得しようとはせず、互いの主張に耳を傾け、児童のためという視点から、着地点を模索していくべきである。

このように、学校は、保護者は決して対立する相手ではなく、子どもの最善の利益を志向しながら、問題解決の良きパートナーであるという視点で対応していくとの姿勢が重要である。

#### (7) いじめた側の児童に対する指導のあり方

ア 本事案において、当該校は、いじめた側と考えられる児童に対する指導をほとんど実施していない。いじめ防止法23条では、いじめた側の児童に対する継続的指導が規定されている(同条3項)。ここで述べる指導というのは、陰口を言ってはいけないなどの注意を意味するだけではなく、児童に対するケアや支持、行動や認知の修正を促すアプローチなどの支援という意味合いも含まれる。生徒指導の意義や目的は、生徒指導提要に記載のとおりであるが、生徒指導が、児童生徒が自発的・主体的に成長や発達する過程を支える教育活動であるとするれば、その実践においては、上述のような支援という意味合いも含めて考えるのが妥当である。

イ いじめた側の児童に対する指導や支援について、次の指摘が参考になる。山本奨(2023)『「いじめ」の視点で要支援者を発見する』(「教育と医学」2023年11・12月号、慶應義塾大学出版会)は、いじめを、排斥、揶揄、攻撃、激励の4つの類型に分類した上で、次のとおり指摘している。

##### (ア) 排斥

排斥は人権侵害です。いじめ防止法の目的は、その第1条に述べられるとおり教育を受

ける権利を守ることにあります。排斥はこれを侵すものです。「殺す」などの脅しや理不尽な強要などがあれば、それは犯罪でもあります。行動を修正しなければならないのは加害者であり、被害者は徹底して守られる必要があります。被害者自身が工夫したり努力したりすることは基本的にはありません。ここでの被害者からの申告は訴えであり相談ではありません。これを相談だと考えてしまうと支援者は「一緒に考えましょう」と声を掛けてしまいます。

しかし、これは対策を講じなければならない事態であり、傾聴し共に考えるだけで用をなすわけではありません。解決の責任は大人にあります。支援者が「相談に乗る」という姿勢を強く押し出すと、自らの努力不足を指摘されているように思い被害者は絶望します。解決への見通しが提供されなければ、自死への危機が高まることとなります。

#### (イ) 揶揄

揶揄も、しばしば人権侵害です。法の目的の一つに子どもの尊厳の保持がありますが、この揶揄は個人の価値を否定するものです。行動の修正が求められるのは、ここでも加害者です。先述のとおりこれに傷つけられる人が多いにもかかわらず、攻撃性があいまいだと受け取られ、誤って「いじめではない」と扱われることが多いのも事実です。この場合、支援者からも見捨てられたこととなり、被害者は孤立感を深めることとなります。さらに、居場所を奪われた被害者は、発言者だけではなく周囲のすべての子どもたちとのつながりも奪われたように思えてしまいます。そして無視のような受動攻撃性のいじめに発展するのです。

#### (ウ) 攻撃

学校教育の中で生じる攻撃の多くは、加害者側又は相互の人間関係を保持する能力の不足から生じます。「言いすぎてしまい相手を傷つける」のはその典型であり、文部科学省は、このようないじめは「社会性を身につける途上にある児童生徒が集団で活動する場合、しばしば発生するもの」だとしています。行動や認知の修正に関する要支援者には、加害者だけでなく、ときにコミュニケーション能力の課題から被害者も含まれます。双方に言い分があるのが普通で、支援者側の価値観や思い込みによる無理解は、いずれの側にも疎外感を生じさせる可能性があり、危機事態を招きます。また、攻撃の中には、大人の介入を必要とせず児童生徒だけで解決に至るものやそれが成長に資する場合があります。しかし、それに期待し油断してはなりません。そこには、人権を侵害し重大事態に至るものも含まれているからです。

#### (エ) 激励

行為からの「どんまい」に苦痛を感じる事案について、「行為者に悪意はなかったのだからいじめではない」としてしまうと、見つけられたはずの要支援者を見逃すこととなります。この場合の要支援者は被害者であり、その認知の修正を目標に介入します。そこには「周囲は自分の気持ちにもっと配慮した声かけをするべきだ」のように「べき」の思考を強くしている児童生徒が多く含まれます。現実の世の中は、小さい頃に大人が教えてくれたような正しく優しい完璧な世界ではありません。「べき」と現実の擦り合わせに失敗しがちな子どもは、葛藤の処理も上手ではありません。いじめという枠組みで捉えることにより、こ

のタイプの自死の高リスク者を発見できるのです。その一方、好意から行った行為がいじめと認定された理不尽さに苦しむ加害者がいるのも現実です。

ウ 本事案で行われたいじめは、排斥と攻撃の要素が強い。これら要素が強いと、いじめられた側は、心身の苦痛を深めやすい。

本事案では、排斥の要素が見られたことからすると、いじめた側の児童に対して、いじめ防止法の趣旨にのっとり継続的指導をきちんと展開する必要があった。その上で、どのような指導が展開されているかについて、いじめられた児童側に適宜情報提供をする必要がある。

当該校は、今後、上記の排斥、揶揄、攻撃及び激励の4類型を踏まえて、いじめた側の児童に対する指導のあり方を検討するべきである。

## 8 さいごに～被害児童への継続支援と学校の体制づくり

最後に本事案の要点をまとめることから、本事案における被害児童への継続支援と今後の学校体制づくりについて以下に述べてみることにする。

いじめ事象が生じた際には、何より被害児童の心情理解とそれに基づいた対応が第一であることは言うまでもない。当該児童は1学期5月頃から2学期にかけて11件のいじめを受けた。当該児童は1学期7月にはいじめアンケートでいじめを訴えてもなかなか対応してもらえず、2学期10月にやっと校長が事態を知った。校長が事態を承知し対応するまでいじめを受けてから約半年ほど経過した。その間、当該児童はいじめ被害に苦しみ、12月から3月にかけては登校できない事態にまで陥った。一方、加害児童においては指導を受ける機会が乏しい状況下での謝罪による誤学習の問題や「指導プログラム」の不十分な点が指摘されている。加害児童は指導を通じた支援が不十分な状況により自己の行動を修正する正しい学習の機会が得られにくい状況にあったため、その結果、当該児童や保護者の不安及び不信に満ちた状況が続いたことも否めない。

今回の調査にあたり、当該児童に聴き取りを行った際には、現在も鼻で笑われるような仕草は続いているが、そのことについては保護者には話しても学校には話せていないとのことであった。1年時のいじめ被害から2年が経過した現在も依然として嫌な気持ちは残っており、むしろ辛さが増大していると訴えていた。当該校においては、当該児童が現在もなお心の痛手を抱えていることを訴えなくとも察知しておく必要があると思われる。その理由は、いじめ被害を訴えた後、数年後もその心の痛手に苦しんでいる児童生徒がいるからである。

その一方、幸いにも当該児童は新たに友だちが出来たとも話していたことから、いじめ被害にめげずに新たな人間関係を構築していることは何より喜ばしいことである。しかしながら、それをもって当該児童が全ていじめ被害から解放されたとみなすことはいささか早計である。当該校に求められることは、当該児童がいじめ被害により今もなお回復中にあること、また奮闘中であることを理解した上で、無事卒業に至るまで教員連携を充実させながら継続的に支援していくことが求められることは言を俟たない。もちろん、卒業のみならず中学入学にあたっての引き継ぎをしっかりと行うことも忘れてはならない。例えば加害児童との同級配置を回避する等である。さらに、加害児童に対する指導を通じた支援は加害児童のみならず被害児童の救済につながることも付言しておきたい。そのためにも心理的支援におけるSC、福祉的支援におけるSSW、法的支援におけるSL等々の支援及び保護者の協力のもと、チーム学校として組織的合理的な判断のもとに被害児童の回復に対応し続ける必要を最後に述べておきたい。

以上