

文教こども委員会資料

平成 31 年 4 月 24 日
こども家庭局

目 次

報告

神戸市いじめ問題再調査委員会調査報告書について.....	1
------------------------------	---

神戸市いじめ問題再調査委員会調査報告書について

1. 再調査委員会の趣旨・目的

本市において平成28年10月に発生した垂水区内の市立中学校生徒自死事案に関し、いじめ防止対策推進法第30条第2項の規定による調査を実施するため、神戸市いじめ問題再調査委員会を設置した。

2. 委員等（五十音順・敬称略）

春日井敏之	職務代理	学識経験者
曾我智史	委員	弁護士
三木憲明	委員	弁護士
山崎信幸	委員	精神科医
吉田圭吾	委員長	臨床心理士・学識経験者
足立友季世	調査補助員	弁護士
藤田翔一	調査補助員	弁護士

3. 再調査の経緯

(1) 再調査委員会の開催

平成30年7月16日（第1回）～平成31年3月6日（第17回）

(2) 保護者説明会の開催

平成30年11月5日

(3) 関係生徒からの聴き取り

当該生徒の同級生である元生徒 24名

(4) 教職員等からの聴き取り

当該中学校の教職員等 14名

(5) 調査報告書の取りまとめ

平成31年3月31日に調査報告書が取りまとめられ、平成31年4月16日に再調査委員会から市長へ調査報告書が提出された。

4. 調査報告書の概要 別紙のとおり

第Ⅰ部 いじめ調査といじめの認定

第Ⅱ部 学校及び教育委員会の事前及び事後対応について

第Ⅲ部 提言

調査報告書(概要版)
平成 31 年 4 月 16 日

調 査 報 告 書 (概要版)

平成 31 年 4 月 16 日

神戸市いじめ問題再調査委員会

目 次

はじめに.....	4
第 I 部 いじめ調査といじめの認定.....	5
第 1 章 いじめ調査の進め方.....	5
1 節 いじめ再調査について.....	5
2 節 自死事案におけるいじめ調査の仕方.....	5
3 節 重大事態における第三者委員会のあり方について講師を呼ぶ.....	6
4 節 作業を円滑に進めるための調査員の追加.....	6
5 節 自死遺族相談とは.....	6
6 節 いじめ第三者委員会と遺族との関係.....	6
7 節 第三者委員会の資料の整理及び再検討.....	7
8 節 当該校元生徒の保護者宛説明会の開催.....	7
9 節 生徒面談の保護者への依頼の仕方.....	7
10 節 いじめについて委員が共有した内容.....	8
11 節 生徒面談の進め方.....	8
第 2 章 いじめの構造.....	8
第 3 章 本委員会による事実認定について.....	8
第 4 章 当該生徒を巡る事実関係.....	8
第 5 章 いじめの認定.....	8
1 節 当該生徒が中 1 のとき.....	8
2 節 当該生徒が中 2 のとき.....	9
3 節 当該生徒が中 3 のとき.....	10
第 6 章 いじめと自死との関連性.....	11
第 II 部 学校及び教育委員会の事前及び事後対応について.....	12
第 1 章 学校の当該生徒に関する「重大事態」以前の対応に関する事実経過.....	12
1 節 中学 1 年時.....	12
2 節 中学 2 年時.....	12
3 節 中学 3 年時.....	12
4 節 学校体制と問題のとらえ方.....	12
5 節 スクールカウンセラーと学年教師の連携.....	13
6 節 養護教諭と学年教師の連携.....	13
7 節 希死念慮、自殺企図のある生徒への対応.....	13
第 2 章 学校の当該生徒に関する「重大事態」以前の対応に関する問題点.....	14
第 3 章 学校の当該生徒に対する「重大事態」以後の対応に関する問題点.....	15
1 節 第三者委員会と教育委員会、学校における指導・支援の課題.....	15
2 節 重大事態と 10 月 11 日のメモの扱い.....	15

第Ⅲ部 提言	17
第1章 「いじめ防止対策推進法」といじめの認定、初期対応	17
1節 トラブルもいじめも指導・支援の対象	17
2節 「いじめ問題」への実践的課題—初期対応を中心に	18
第2章 スクールカーストの理解と対応	20
第3章 スクールカウンセラーの活用について	23
第4章 自死予防という視点から	25
1節 普及啓発	26
2節 相談支援・連携	26
3節 こころの健康づくり	27
4節 自殺ハイリスク者の支援	27
5節 提言	29
第5章 スクールロイヤーの活用	29
第6章 スクールソーシャルワーカーの活用及び多職種(教育、福祉、心理、医療、法律) 連携の更なる推進	30
第7章 不登校対策の更なる充実(特に初期対応と予防)	31
第8章 子ども理解の基礎的スキルたるアセスメント力の向上	32
第9章 メディエーションの理念と実践の導入	32
第10章 子どもに心に寄り添うこと—教育現場における「臨床」を問う	34
第11章 教師がSOSを出せる「チーム学校」のために	36
第12章 内と外に開かれたネットワーク支援のために	38
1節 内に開かれたネットワーク支援	38
2節 外に開かれたネットワーク支援	39
3節 事例検討を柱としたケース会議	40
第13章 学校における重大事態とリスクマネジメント	41
1節 重大事態と判断される問題事象・状況への緊急対応	41
2節 問題事象・状況の発生、再発を予防するための短期、中長期的対応	43
第14章 《いじめ第三者委員会》の報告書が引き起こす影響について—ネットにおける誹 謗中傷の撲滅に向けて—	44
第15章 提言と改善策に対する検証委員会の設置	47
【付記】：本委員会からのメッセージ	49
【本中学校の保護者の皆様へ】	49
【本中学校の生徒の皆様へ】	51

はじめに

神戸市垂水区市立中学校に在籍する生徒において、「いじめ防止対策推進法（平成 25 年法律第 71 号）第 28 条第 1 項」に掲げる「重大事態」に該当する事案が発生したことから、同法第 30 条第 2 項の調査を実施するため、「神戸市いじめ問題再調査委員会設置規則（平成 30 年 7 月規則第 8 号）」に基づき、「神戸市いじめ問題再調査委員会」（以下本委員会とする）が設置された。

本委員会の設置目的は、平成 28 年 10 月に自死した神戸市垂水区市立中学校 3 年の女子生徒 A（以下「当該生徒」という）に対する事実関係を調査し、いじめがあったのかどうかについて認定を行い、いじめが自死に関連していたのかについて検討し、いじめに対する学校や教育委員会の対応等について考察するとともに、今後このような痛ましい事態が起こらないための再発防止策（提言）につき審議することであった。

委員会の最初の段階で、以下の点を確認した。

第一に、何よりも重視したのは、第三者という立場で「公平」、「中立」の視点で、先入観なく事実調査に徹するということであった。本委員会が独自に行った聴き取りは、教職員（13 名）、生徒（24 名）、保護者（2 名）、教育委員会職員（1 名）を含め全 40 名に及んだ。

第二に、ご遺族の意思や想いを徹底的に大切に、ご遺族と連絡を常に取りながら、遺族面談及び意見交換を適時行いつつ、本委員会を進めていくということであった。

第三に、亡くなった生徒の死を悼み、手を合わせる気持ちで調査を行うことであった。

第四に、加害者とされるいじめる側の役割を担った生徒への配慮も必要であるということであった。いじめる側にも、その生徒なりに言い分があるという点と、それでもいじめで亡くなった生徒を自死に追い込んだかもしれないという自責の念や申し訳なさをしっかりと感じる事が、いじめる側が本事案ときちんと向き合い、受け止める機会となり得る。

以上の観点から作成された本報告書は 3 部構成となっている。第 I 部では、初めにいじめの事実に関する調査およびいじめの認定に当たって本委員会が採用したいじめの定義、背景理論、および調査手法について説明した。次に、実際の調査から明らかとなった客観的事実を記述し、いじめの定義および背景理論に基づいて個々の行為がいじめであるか否かの認定を行った。最後に認定されたいじめ行為と自死との関連性について考察した。

第 II 部では、学校、および市教育委員会の本重大事態の事前及び事後対応について検討した。

第 III 部では、第 I 部、第 II 部における検討・検証を踏まえて、子どもが健やかに育つための環境整備の視点も踏まえ、すべての学校、教育委員会に対して、再発防止に関する提言を記述した。

第I部 いじめ調査といじめの認定

第1章 いじめ調査の進め方

1節 いじめ再調査について

本委員会は、事後にいじめ防止対策推進法第28条第1項に関わる調査のために発足した第三者による詳細調査のための有識者による委員会（神戸市いじめ問題審議委員会）（以下第三者委員会とする）の平成29年8月8日に出された報告書に対して、平成30年3月12日に、遺族の意見書に当たる「所見」において、「報告書作成までの調査が不十分であり、いじめを生んだ生徒間の人間関係や学校の対応の問題点が明確になっておらず納得できない。本来なら調査を継続すべきだ」と再調査を希望したことも踏まえ、市長として、①第三者委員会設置に係る市教育委員会の説明は一貫性を欠き当初から信頼を得られるような形で調査がスタートされていなかったこと、②いじめ防止対策推進法に基づく調査としては不十分であると考えられたこと、③「破棄された」とされていたメモが発見され調査報告書の信頼を損なう結果となったこと、の3点を鑑み、いじめ防止対策推進法第30条第2項の規定による調査を実施する必要があると判断して発足した経緯がある。

2節 自死事案におけるいじめ調査の仕方

いじめ自死事案に関する調査の目的は何か。それは、亡くなった生徒に何があったのかという事実を徹底して調査することである。その上で、その事実に基づき「いじめ」があったか否かを客観的に評価認定し、さらに、関係者に対して再発防止策を提言することである。

本委員会は、その調査手法について次のとおり考えた。

第一に、いじめ調査は、学校・クラスなどにおいていじめがあったかどうかを生徒面談、教職員面談、保護者面談などを通して確認していく作業であるということ。

第二に、本委員会はいじめ調査を、生徒指導及び教育相談としての側面をもつものであると考えた。

第三に、本委員会はいじめ調査を、自死遺族相談及びグリーフケアの側面をもつものであると考えた。自死遺族相談については本章第5節において述べる。

以上のように本委員会は、亡くなった当該生徒のご遺族が当然抱く、真実を知る権利にできる限り答えるために、ご遺族や学校、市教育委員会に代わって第三者の立場でしっかりと、いじめがあったのか・なかったのかについて、徹底的な調査を進めるとともに、いじめとは何か、どのような行為をいじめとして認定すべきかなどについて議論を重ね認定作業を進めた。

3 節 重大事態における第三者委員会のあり方について講師を呼ぶ

本委員会では、初めにいじめに関わる重大事態への対応について経験の豊富な講師（京都精華大学人文学部教授である住友剛先生）にゲストスピーカーとして委員会にお越しいただき、学校における重大事故・事件に関する第三者委員会のあり方についての講義を受けた。

これを踏まえて、本委員会では次の2点を特に重視することを決めた。

- ① 遺族側が亡くなった当該生徒について、何をどこまで調べ、何について詳しく知りたいと思っているのかをよく把握すること。
- ② 生徒や保護者の理解が不十分であれば、面談調査への協力が得にくいこと。

本委員会として、きちんと丁寧に調査を進めていくということを、生徒や保護者、教員、教育委員会に対して常に押し出していくことを決めた。

4 節 作業を円滑に進めるための調査員の追加

委員会発足後の早い段階で兵庫県弁護士会所属の弁護士2名を調査員として選任し、第三者委員会の資料や聴き取り調査結果の整理と、新たに請求をして本委員会が得た資料の整理と、聴き取り調査への同席と記録聴取の取りまとめを依頼した。

5 節 自死遺族相談とは

自死遺族という意味ではもちろん当該生徒のご遺族が自死遺族であるが、同じクラスの生徒、同じ部活の生徒、同じ塾の生徒、その保護者たち、担任を含めた教職員も自死遺族ではないとはいえ、グリーフケアが必要な対象である。そのような意味で、いじめ調査は、いじめがあったかどうかを注意深く調査し、亡くなった生徒のご家族が一番の苦しみを抱えている自死遺族であるという認識を持ちつつも、当該生徒と関係のあったすべての者にもグリーフケアが必要な対象であるという認識も同時にもつことが重要である。

6 節 いじめ第三者委員会と遺族との関係

まず遺族のこれまでの想いや第三者委員会への感情、本委員会に期待する気持ちをしっかりと受け止める必要がある。そのためには今までの経緯とどのような根拠を持っているのかを丁寧に聴き取ることが必要である。その上で弔問に伺い、亡くなった生徒に手を合わせると共に、調査報告書が完成し、委員会が解散するまで連携を取り合うことが重要である。

その上で、遺族には、遺族の持っている情報の提供を依頼し、それらの情報を精査した上で、関係生徒及び関係教職員へ聴き取り調査の計画と実行を行った。

また、各委員会の後で、遺族の代理人弁護士に、委員会の審議内容のまとめと、聴き取り調査の進み具合などについて丁寧に情報提供をして、信頼関係を深める努力をした。

7節 第三者委員会の資料の整理及び再検討

本委員会は、再調査をすることを活動趣旨としている。このため、第三者委員会が収集した資料を読み込み、再調査をする上での課題を抽出する必要があった。

第三者委員会が収集した資料に関し、どのような資料があるかのおおよそを把握した上で、重要そうな資料をピックアップし、本委員会独自にそのピックアップした資料のリストアップと、そのファイル化(新たにインデックスをつけなおした)をした。また、上記聴取録はすべて読み込み、聴き取り調査をするにあたって共有しておくべき(留意しておくべき)各供述者の供述内容をピックアップする作業もした。

以上を経た上で、追加で学校・教育委員会に対して提出を求めるべき資料を検討し、聴き取り調査を実施する上でのポイントを議論した。

8節 当該校元生徒の保護者宛説明会の開催

本委員会は、再調査委員会が発足した経緯と、本委員会が実施する生徒の聴き取り調査の趣旨と意義を説明し協力を依頼する目的で、当該生徒と同じ学年の当該校元生徒の保護者宛説明会を開催した。

9節 生徒面談の保護者への依頼の仕方

まず、第三者委員会の報告書を読み、中学1年、中学2年、中学3年のそれぞれの学年におけるいじめの事実の可能性に鑑み、聴き取り調査をする元生徒の名前を挙げていった。

元生徒の聴き取り調査の実施に伴い、どのような形で面談の依頼をするのが最良かについて議論された。まず依頼文書そのものは本委員会が作成し、封筒への封入まで行い、教育委員会を通して学校に依頼し、その封筒に宛名を貼りポストへの投函のみを依頼することにした。依頼文書については、委員長が所持する携帯電話を用意し、その電話番号とメールアドレスを用い、保護者宛ての依頼文書に、聴き取り調査を受けるかどうかにかかわらず、委員長宛に電話かメールで連絡を取るよう依頼し、さらにその連絡に期日を設け、その期日を過ぎた場合は、第三者委員会の所有する電話番号に本委員会から連絡をすることがあることを申し添えた。そのような形をとることで、もし個人情報を使ってほしくない場合は、保護者の方からその旨委員長に伝える方法を取った。

自発的に連絡いただいた生徒保護者に対しては、その後委員長が個別に連絡を取り、聴き取り調査の口頭での説明及び聴き取り調査への協力に向けた説得及び日程調整を行った。一方で、連絡が期日までになかった保護者については、先の第三者委員会が連絡先を所有していた場合は、その連絡先に連絡を取り聴き取り調査の口頭での説明及び聴き取り調査への協力に向けた説得及び日程調整を行った。第三者委員会が連絡先を把握していなかった場合は、断念せざるを得ない場合もあった。

10 節 いじめについて委員が共有した内容

元生徒への聴き取り調査を行う前に、いじめの定義や捉え方等についての基本的な理解を委員会として共有した。

11 節 生徒面談の進め方

生徒面談の進め方についても、委員会で共有した。面談は委員 1 人と弁護士委員 1 人(調査員の弁護士を含む)の 2 人のペアで行うことを基本とした。

第 2 章 いじめの構造

第 2 章では、調査の結果明らかとなった事実に対するいじめ行為の認定の判断基準とした、いじめの定義および関係諸理論について解説している。概要版においては、この記述を省略する。

第 3 章 本委員会による事実認定について

報告書においては、この章において、第 4 章ないし第 6 章までの事実認定や「いじめ」に関する評価等に関する認定に関し、どのような思考過程を経て、それらが認定されるに至るのかを明らかにしている。概要版においては、省略する。

第 4 章 当該生徒を巡る事実関係

報告書においては、この章において、当該生徒を巡る事実関係に関し、小学生のころから自死に至るまで、詳細な事実認定をしている。概要版においては、省略する。

第 5 章 いじめの認定

1 節 当該生徒が中 1 のとき

当該生徒は、中 1 のときに、以下のいじめを受けた。

(1) 同級生の C からのいじめ

当該生徒がネット上にアップした動画について盗作疑惑が持ち上がった。当該生徒は、当該生徒に対し盗作であると非難していたネット上のある人物(ハンドルネーム“〇〇〇”)について、限定されたメンバーだけが見られるネット上のコミュニティサイト内に、“〇〇〇”を非難するコメント(以下「当該コメント」という)を載せた。C は、当該コメントを、当該生徒を非難していた“〇〇〇”に伝えた。すると、ネット上で、当該生徒に対する非難がさらに強くなった。これにより、当該生徒は、心身の苦痛を感じた。

当該コメントを“〇〇〇”に伝えたことにより、ネット上での当該生徒に対する非難が強くなるのを煽った、C の行為は、「いじめ」に該当する。

(2) ネット上のいじめ①

C以外でも、ネット上で、当該生徒のことを、盗作したと非難した人物が複数いた。それら人物が、学校に所属するものであるかどうか不明ではあるが、本委員会は、「いじめ」と認定する。

(3) ネット上のいじめ②

上記(2)のネット上のコミュニティ以外でも、当該生徒の「アンチスレ」サイトが存在した。そのサイト内で、当該生徒が盗作した人物である旨の誹謗中傷が飛び交った。このサイトの存在は、当該生徒も知っていた。本委員会は、この「アンチスレ」サイト内での誹謗中傷も「いじめ」と認定する。

2節 当該生徒が中2のとき

当該生徒は、中2のときは、BやEからいじめられ、それを見て面白がる者らによっても、いじめられ、クラス内で孤立した。

(1) 主にBやEからのいじめ(陰口・悪口、無視、仲間外し)

BとEは、中2の1学期半ばころから、当該生徒の陰口を言い始め、自分の周囲の友人に対して、当該生徒のことを「無視しよう」などと言って当該生徒が孤立するよう働きかけた。当該生徒が「絵がきもい」などの陰口や悪口を言われていることを認識したLやM、Kも、当該生徒を見かけたときからなかった。Bは、Gを誘って、学校内で、当該生徒が独りぼっちになるような働きかけを頻繁に行ったり、当該生徒に対して面と向かって「あんたがおるからGと一緒におられへん」等と傷つける発言もした。また、BとEは、当該生徒と関わらないという態度での“無視”もした。BとEによる当該生徒に対する陰口や無視などは、中2の終わりまで続いた。これら、BやEによる、当該生徒の陰口・悪口、無視や仲間外し行為を、「いじめ」と認定する。

なお、B自身も、“クラス”という閉鎖的な空間で生きづらさを感じている生徒の一人であった。当該生徒とBが所属したクラスは、いわゆる「学級内カースト」を感じさせるクラスだった。Bは、クラス内で“強い”立場にある生徒に近づくことで、自分のクラス内での立ち位置を確保しようとしたが、その過程で、意識的か無意識的か、当該生徒を“自分の下”に置こうとしたのであった。

(2) 観衆によるいじめ(からかいや陰口)

上記(1)に既述したように、BやEによる当該生徒に対するいじめを、面白がり、当該生徒に対し、からかいをした生徒(L、K、Mなど)がいた。それら生徒は、総じて、「学級内カースト」でいうと、高い位置にいる生徒だった。彼らのからかい行為は、「いじめ」と認定する。

なお、上記(1)及び(2)を俯瞰してみると、BとEが、「いじめっ子」で、Gが「いじめっ子」ないし「観衆」、L、K、Mが「観衆」、その他のクラスメイトが「傍観者」という整理をすることができ、クラス内では、いじめの4層構造が成立していたことに留意すべきである。

(3) ネット上でのいじめ

当該生徒のことを非難する「アンチスレ」サイトが立ち上がっており(中1のときの(3)のサイトとは別のサイト)、その中で、当該生徒は誹謗中傷された。当該生徒自身もそのサイト内でのやりとりを見ていた。このサイト内での誹謗中傷も「いじめ」と認定する。

(4) まとめ

以上のいじめは、当該生徒を精神的に追い込み、当該生徒の自尊感情を著しく毀損した。中2の終わり頃には、当該生徒は、自身のツイッターに、その精神的に辛い思いを載せていたことなどから、上記いじめの影響により、孤立感や無価値観を抱くようになっており、また対人関係を円滑に構築する意欲も著しく低下していた。

3節 当該生徒が中3のとき

(1) 1学期

当該生徒が1学期にいじめを受けていたと言える根拠は見いだせなかった。

もっとも、次の点に留意する必要がある。当該生徒は、上述のとおり精神状態で中3を迎えていたが、中3のクラスにはなじみず、居づらさを感じていた。当該生徒がこのように感じていた要因として、クラスの担任教諭による学級運営が不適切であったことが挙げられる。

すなわち、クラスの担任教諭は、画一的かつ統制的な学級運営をする教員だった。また、担任教諭は、クラス内で、強く自己主張ができる生徒の意見を追認する(結果的に尊重することになる)ことにより、学級運営をしていた。さらに、担任教諭は、はっきりと意見を言う生徒の方を好み、当該生徒のようにおとなしく意思表示をあまりしない生徒を好まなかった。

このような学級運営をしたために、クラス内で“発言力のある力の強い”生徒の立場は、担任教諭の追認により、結果的に、“権威づけられていた”と言える。

このため、当該生徒だけでなく少なからぬ生徒が、このクラスに居心地の悪さを感じていた。

このような担任教諭による学級運営が、次に述べる(2)及び(3)の“いじめ”を誘発する背景事情となっていたといえる。

(2) LとKから足をかけられ躓いたこと(2学期の9月)

当該生徒は、ろうかを歩いているときに、LとKから足をかけられ、躓いた。これは、LとKによる当該生徒に対するからかいであった。LとKは、他の生徒のことをからかって面白がる生徒であったし、当該生徒のことを普段は相手にしないという態度であったのであるから、足をかける行為は、当該生徒に心身の苦痛を与えたということができ、「いじめ」と認定する。

(3) 体育会の長縄に関連するいじめ(2学期の9月)

Lが、体育会の長縄の練習を休んだ当該生徒に対し、厳しい非難を加えた。Lの言動は、クラスメイトの、S、Q、T、P、U等の学級内カーストの高い生徒らから支持された言動だった。また、Lの言動は、担任教諭が、当該生徒(を含む長縄の練習を休んだ生徒3名)に対し、教室内で他のクラスメイトが見ている中で、長縄の練習を休んだことを叱責したことが影響して、より厳しくなった。当該生徒は、長縄の練習に積極的であったQらからわざとぶつかられたり、(誰がしたかは特定ができなかったが)教室内で配布物を取りに行く際に足を引っ掛けられるなどもされた。

体育会本番でも、Lは、当該生徒が縄に引っ掛かったわけではなかったにもかかわらず、当該生徒に対し「また、ひっかかった」などの非難を浴びせた。

Lやその周辺の生徒が、当該生徒に対して浴びせた非難などは、当該生徒に心身の苦痛を与えたということができ、「いじめ」と認定される。

第6章 いじめと自死との関連性

当該生徒は、中1、中2通じて、小学生時代から仲が良かった友人であった、CとBを失った。当該生徒は、仲が良かった友人から、いじめを受けたことで、自己否定を重ねていったと考えられる。特に中2のいじめにおいては、いじめの4層構造が看取でき、当該生徒は、学校内で完全に孤立化し、誰に相談しても無意味という絶望感も抱いていた。中2の終わりの時点では、当該生徒は、強い喪失感や無価値観を抱いていたし、心理的にかかなり脆弱な状態になっていたと考えられる。

中3では、担任教諭の統制的な学級運営も影響して、当該生徒は、学校内にいよいよ居場所を感じなくなり、中3の5月ころから、希死念慮もみられるようになり、6月ころには自傷行為もするようになった。

当該生徒は、中3の9月に上記いじめを受けたが、心理的視野狭窄状態から抜け出す術を見つけられないまま、10月6日に自死行為をし、自死に至った。

以上からみると、当該生徒に自死行為をさせた要因として、中1から中3までのいじめが大きく寄与していたと言える。

よって、本委員会は、当該生徒に対するいじめと自死との関連性を認定するものである。

なお、当該生徒の家庭には、当該生徒の自死に結びつくような特段の問題点は見出せなかった。この点は、先の第三者委員会の見解と同様である。

第Ⅱ部 学校及び教育委員会の事前及び事後対応について

第1章 学校の当該生徒に関する「重大事態」以前の対応に関する事実経過

1節 中学1年時

当該生徒とCは、次第に関係を悪化させていたが、部活顧問の教諭は、当該生徒とCの双方に対し、今後互いに関わらないという指導をした。部活顧問は、当該生徒がCの行為についての裏付けがあるとした当該生徒の訴えに対し、十分な対応を取らなかった。

2節 中学2年時

当該生徒の担任教諭は、当該生徒が他の女子生徒とのトラブルで悩んでいることは認識していた。しかし、当該生徒の意向もあって、見守る方針となった。

12月の三者面談時には、母親に話さないで欲しいとする当該生徒の意向はあったものの、担任教諭はその必要があると考え、当該生徒に席を外させた上で母親に上記トラブルについて話した。しかし、このことが当該生徒の不信を買うことになってしまった。

3節 中学3年時

3年時、当該生徒はBと別のクラスになった。当該生徒の担任教諭は、ベテランの教諭であった。担任教諭の学級運営は、統制的であったため、当該生徒を含めクラス内でおとなしい生徒は、クラス内に居場所を感じにくかった。

当該生徒は、クラスの中で孤立化、無力化を深め、居場所を失っていった。1学期、2学期と、欠席も増えていった。クラスでは、特に当該生徒1人だけが標的にされていたわけではないが、1年、2年と蓄積された辛い体験とクラス内外にも広がった周辺からの中傷などによるダメージの影響は思ったより大きかった。関った個々の生徒の意識や意図に差はあったとしても、いわゆる観衆、傍観者も含めた、1対複数、1対集団という「構造的ないじめ」としてとらえる必要がある。こうした点について深く理解し、当該生徒と通じるチャンネルをもって3年間丁寧に寄り添える教師が一人でもいたら命は救えた可能性がある。

4節 学校体制と問題のとらえ方

「いじめ防止対策推進法」(2013)の制定以降、校内の「いじめ防止対策推進委員会」は設置されていたが、従前の生徒指導係会(週1回開催)の中に内包されていた。学年打ち合わせ(学年会議)は、毎月1回の開催であり、日常の課題に対応する組織体ではなかった。日常的には、学年の担任、生徒指導担当、学年総務(主任)などを軸とした「チーム

会議」が必要とされるが、こうした会議体は存在していなかった。担任による教育相談も、毎学期行われていたが、「希死念慮」「いじめ被害」「不登校」といった状況にある生徒に対する指導・支援方針が、学年打ち合わせや生徒指導係会などで検討され、個別面談に生かされるといった取り組みは伺えなかった。また、今次の当該生徒に関わる中学 1 年から 3 年にかけての事態に対して、けんか、トラブルといった認識はあっても、いじめとしてとらえていた教師は、ヒアリングをした中には一人も存在しなかった。

5 節 スクールカウンセラーと学年教師の連携

スクールカウンセラー（SC）は、生徒指導係会に参加していたにも関わらず、3年の生徒指導担当であった教諭、及び生徒指導上の課題を抱えた生徒への対応で一目置かれていた担任教諭からは、専門的知見を有するSCとして対応されることなく、二人の教諭のクラスにおいて心配で気がかりな生徒の相談にのったりすることは全くなかった。二人の教諭がどちらかと言えば苦手とする、文化系でおとなしく人見知りの強い生徒の対応を、専門的に扱うことのできるSCとの連携が、当該クラスにおいて、事実上拒否されていた点は、今次の重大事態につながる大きな問題を孕んでいた。

6 節 養護教諭と学年教師の連携

養護教諭と学年教師との連携は一定あったものの、学校全体としていじめ事象に対するとらえ方が不十分であったために、養護教諭のところでもいじめとして問題をとらえて対応することはできていなかった。何よりも、周辺の良心的な生徒たちが、当該生徒に関わる情報を知っていたにもかかわらず、学年の教師に対して相談するという姿がみられなかった。ここに、生徒と教師の信頼関係の希薄さを窺うことができる。

7 節 希死念慮、自殺企図のある生徒への対応

今次の重大事態では、下記のように悔やまれることがいくつかある。

- ① 当該生徒の異変に気付き周辺で心配をしてくれていた生徒たちが複数いたが、教師に訴え相談するような関係がなく、当該生徒への支援につながっていかなかった。
- ② 当該生徒のように内向的で疎外されやすい生徒に対して、丁寧に話を聴く部活顧問等がいたが、3年時に十分な引継ぎがなされず、チーム支援の体制が欠けていた。
- ③ 当該生徒が受診した心療内科の医師からは、専門的な知見から当該生徒への支援、及び母親を通じた学校への支援要請ができたにもかかわらず、何もなされなかった。
- ④ 母親も当該生徒の訴えを受けて、一緒に心療内科を訪問したが、受診した医師からの十分なサポートを受けることがなかったため、学校や専門機関と連携した取り組みを行うに至らなかった。

第2章 学校の当該生徒に関する「重大事態」以前の対応に関する問題点

(1) いじめという認識の欠如

当該生徒に関する1年から3年に至る一連の出来事について、教職員の中で、誰一人として「いじめ」という認識をしていなかった。よくある女子同士の人間関係のトラブルとして一様に捉えた。「様子を見る」「お互いに関わらない」「けんか両成敗」といった初期対応が、1年時の部活顧問、2年時の担任教諭によってなされ、いじめが深刻化していった。

(2) いじめの認知件数0件という状況

この点は、当該生徒が1年、2年時の学校から教育委員会へのいじめ認知件数の報告が、2年続けて「年間0件」であったことに、象徴的に表れている。2013年にいじめ防止対策推進法が制定され、数年が経過しているにも関わらず、神戸市におけるいじめ認知に関する学校現場の教職員、及び教育委員会の意識の立ち遅れが見られたと言わざるを得ない。

(3) 原理原則と合理的配慮の視点

当該生徒のような内向的な生徒に対して、どのように関わっていくのか、対話する際にどのような配慮が必要であるのか学年で共有していくこと。それを踏まえて、担任を初めとする教師は、関り方を変えていく必要がある。この点は、学級における生徒の多様性を尊重した「インクルーシブ教育」の視点からも重要である。

(4) 聴く姿勢、対話し一緒に考える資質能力

生徒一人ひとりの話を丁寧に聴き、感情や願いを受けとめ、一緒に考えていけるような教師の資質能力を高めていく必要がある。特に、当該生徒のような内向的な生徒と双方向のチャンネルを持ち、SOSをキャッチしてチームとして対応していくことについては、重点的に事例検討や研修を重ねる必要がある。

(5) チームで対応する姿勢と体制

1、2年では、当該生徒に関わるいじめが起こっていたが、その認知や指導・支援については、担任、生徒指導担当、部活顧問などに任されており、学年の関係者でチームを組んでアセスメントを行い取り組み方針について検討する体制は見られなかった。チームで対応し、情報共有、アセスメント、多職種連携、支援方針検討等を進める必要がある。

(6) リスクマネジメントの取り組み

学年では、当該生徒以外に、希死念慮を持ち、自殺企図が見られた生徒も複数存在していた。このような状況に対して、自死予防の観点から医療・保健機関などの専門機関と連携して指導・支援を行い、リスクマネジメントを行うといったことはできていなかった。教育委員会、学校長の責任において、自死予防のための取り組みを行う必要がある。

(7) 学級、学校における居場所づくり

当該校の教職員の姿勢としては、エネルギーを有する生徒に依拠しながら、教師主導の学級運営、行事における勝利へのこだわりなどが見られた。当該生徒のようにおとなしく、運動が苦手で、あまり自己主張しない生徒は、教師からの叱責とクラスの生徒たちからの中傷という二重のプレッシャーを受け、学級における居場所を喪失してしまう。

(8) 周辺の生徒と教師の信頼関係

当該生徒に対するいじめに関しても、周辺の生徒たちと学年の教師の信頼関係が形成されていれば、教師の知らないところで深刻化している当該生徒の状況について、心ある生徒が相談に来ることが考えられるが、そのようなこともなかった。児童生徒もチーム学校の一員であることを大切にしたい信頼関係の形成が、自死予防の観点からも重要である。

第3章 学校の当該生徒に対する「重大事態」以後の対応に関する問題点

1節 第三者委員会と教育委員会、学校における指導・支援の課題

- ① 「神戸市いじめ問題審議委員会」が、第三者委員会となり役割を果たすことについては、いじめ防止対策推進法においても認められている。問題は、第三者委員会のメンバーが明らかにされていなかったことである。加えて、事務局としての役割を担う教育委員会の指導主事が、生徒や保護者のヒアリングにも参加していったことにある。首席指導主事からは、基本調査は教育委員会で行い、詳細調査は第三者委員会が行ったとの発言もあったが、第三者委員会の独立性、第三者性を尊重する事務局としての教育委員会の役割等に関するガイドラインがない。
- ② 第三者委員会が立ち上がってから調査報告書の提出、公表に至るまでの学校における生徒への指導・支援のあり方についても検討の余地がある。関係生徒が毎日登校してくるなかで、指導・支援は、報告書公表まですべてストップしてしまってもよいのか。関係生徒の様子を見守りながら、当事者や周辺の児童生徒にどのような指導・支援をしていくのかである。
- ③ 他方で、第三者委員会の行った事実認定が正式な調査報告書によって学校に伝えられるまでは、学校としては確定的な事実認定はできない状況がある。また、いじめ防止対策推進法が定める指導・支援は、学校教育法等の教育関連諸法上強制力のある懲戒処分とは異なって、対象の児童生徒が任意に受け入れる場合にのみ可能なものである。児童生徒が拒否すればそれ以上どうすることもできないという法的限界もある。
- ④ 上記のいくつかの課題からは、いじめ防止対策推進法と学校教育法等の教育関連諸法との調整が図られていないことが、大きな問題として浮き彫りになってきている。

2節 重大事態と10月11日のメモの扱い

- ① 10月6日に当該生徒が自死した当初、教職員にとっては全くノーマークであったために、一様に大きな驚きを持って受け止められた。10月11日に教師に相談に行った6名の生徒たちは、当該学年で中心になっていた教師以外を指名して事実を語っている。
- ② その時の生徒の自筆による「メモ」が隠ぺいされたことによる教育委員会、学校長、教職員に対する生徒、保護者の不信感は非常に深いものがある。再調査委員会による今次のヒアリングの依頼は、その不信感について電話やメールなどで丁寧に伺うことから始まった。当該生徒の遺族、及び関係する生徒、保護者が、ともに深く傷ついていた。

- ③ 「メモ」の存在については、2017年2月に遺族から教育委員会への情報開示請求、学校への問い合わせがあった時点では、元校長は「メモ」の存在を自覚していた。首席指導主事にもそのことは伝えている。これ以降、同年8月に現校長によって、改めて「メモ」の存在が教育委員会に報告されるまでの6か月間、「メモ」について調査確認する立場にある教育委員会はいったい何をしていたのか。改めて問われている。
- ④ 首席指導主事、元校長から、「メモ」に関して語られたことは、「内容はたいしたことではないと考えていた」「生徒が、直接書いたものだと知らなかった」「内容は、報告書に反映されているからいいと考えた」といったことである。遺族や周囲の心ある生徒たちの思いが、非常に軽く扱われていると言わざるを得ない。
- ⑤ その後、いじめの認知のあり方、いじめへの指導・支援のあり方、いじめアンケートの内容の共有と活用の仕方、面談実施のあり方、研修会実施のあり方などについて、教育委員会の指導・助言のもとに、各学校でどのように具体化が図られているのか。その中で、児童生徒一人ひとりと丁寧に対話し、話が聴ける教師の資質能力は、どのように高まっているのか。引き続き、検証していく必要がある。

第Ⅲ部 提言

第1章 「いじめ防止対策推進法」といじめの認定、初期対応

1節 トラブルもいじめも指導・支援の対象

2013 年「いじめ防止対策推進法」が成立した。いじめ防止対策推進法におけるいじめの定義は、第2条1項において、以下のように定められている。

【この法律において「いじめ」とは、児童等に対して、当該児童等が在籍する学校に在籍している等当該児童等と一定の人的関係にある他の児童等が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものを含む。）であつて、当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているものをいう。】

この定義によれば、すべての問題行動は、「児童等が心身の苦痛」を感じた場合「いじめ」とみなされることになる。また、児童生徒、及びその保護者等から「心身の苦痛を感じている」と訴えがあった場合、いじめの認知件数にカウントされることになる。これでは、いじめを定義したことにはならないという見解もある。しかし、いじめ防止対策推進法の趣旨は、一つには、いじめの早期発見と訴えた児童生徒への迅速な救済と支援であり、二つには放置すればいじめに発展するような状況での早期の対応を教育現場に求めた点にある。これは、いじめや取り返しが見つからない「重大事態」を引き起こさないために、初期段階の児童生徒の不安やトラブルに対して、当事者の訴えや周囲の見解を丁寧に聴き取りながら取り組むことを教育現場に求めた点にある。いじめ防止対策推進法における定義は、文部科学省による従前の定義を継承しながらも、これまでの「精神的な苦痛」だけではなく、「心身の苦痛を感じているもの」とされている点に関しては、大きな変更である。

一方、2007 年以降、いじめ防止対策推進法制定までの文部科学省の従前のいじめの定義では、「(注5)『ケンカ等を除く』」という注が附記されていた(文部科学省、2012)。このため学校現場では、児童生徒間の暴力事象などをめぐって、「いじめなのか、けんかなのか」といった議論が起こり、「けんかであればどちらにも非があるので両成敗」といった論調が多くみられた。神戸市の当該中学校においては、今次の重大事態が発生した 2016 年段階においても、2013 年制定のいじめ防止対策推進法の定義ではなく、それ以前の文部科学省の定義に基づくいじめの認知と指導・支援が行われていたと言わざるを得ない。この点は、当該校に留まるものではなく、いじめの認知に関しては、「当時は現場と法のズレがあった」という神戸市教育委員会首席指導主事のヒアリングにおける発言に象徴されるように、神戸市全体の課題状況でもあったと言える。それは、当該校において当該生徒が在籍した中学1年、2年のいじめが年間で、いずれも0件という報告が、そのまま教育委員会で受理されていたことにも表れている。

2節 「いじめ問題」への実践的課題—初期対応を中心に

直近の文部科学省(2018)の調査によれば、いじめの態様に関して、すべての校種に共通して圧倒的に多いものは、「冷やかしからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる」(62.3%)である。次いで、「軽くぶつかられたり、遊ぶふりをして叩かれたり、蹴られたりする」(21.0%)、「仲間はずれ、集団による無視をされる」(14.1%)、「嫌なことや恥ずかしいこと、危険なことをされたり、させられたりする」(7.6%)、「金品を隠されたり、盗まれたり、壊されたり、捨てられたりする」「ひどくぶつかられたり、叩かれたり、蹴られたりする」(ともに 5.8%)、「パソコンや携帯電話等で、ひぼう・中傷や嫌なことをされる」(3.0%)と続く。

当該生徒の場合も、明らかに「冷やかしからかい」「仲間はずれ」「ネットでの誹謗中傷」を受けていた。その前段階においては、他の多くの生徒と同様に生徒間における様々な関連するトラブルもあった。いじめ防止対策推進法の趣旨に則って判断すれば、初期対応において重要なことは、一つは、「けんか、トラブル」か「いじめ」かの判断を下すことではなく、当事者からの辛いといった訴えや周囲からの情報などがあつた場合、いずれの場合も教師、学校サイドにおいては、「いじめとして認知」することである。二つには、そのうえで、発生している具体的な問題事象に応じた指導や支援を行っていくことである。三つには、したがって、いじめとして認知をすることと、相手方に「いじめだ」と通告することは必ずしもイコールではなく、問題事象に応じた通告についての判断と丁寧な指導・支援のプロセスが重要である。

いじめ事象についても、たとえば犯罪行為であるような「暴力・恐喝」については、わかつた時点で教師や保護者、専門機関など、大人による介入、すなわち司法的対応が不可欠である。他方で、「冷やかしからかい、仲間はずれ」といった、日常の学校生活のなかで起こる問題に対しては、保護者との連携を図りながら、まず教師、学校の指導・支援、すなわち教育的対応が求められる。成長過程のなかで様々なトラブルや失敗を経験し、取り組みについて謝罪、和解、距離の取り方、関係解消などについて、当事者、とりわけ辛いと訴えている児童生徒の意向を尊重した対応をしながら、当事者に加えて、周囲の児童生徒も関係修復のあり方について学んでいくことが指導・支援の柱となる。

いじめの重大事態を招かないために、初期対応に関する共通の実践課題について、以下の提言をしておきたい。

① 気になる児童生徒の変化を察する姿勢をもつ

「子どものなぜを自らに問う姿勢」を教師集団として大切にしていける必要がある。たとえば、「なぜあの子は、攻撃的なのか」、「なぜあの子は、元気をなくしているのか」、「なぜあの子は、登校を渋っているのか」などと、教師がお互いに問い合う姿勢である。そこには、問題がすでに発生しているからである。問題事象の初期段階において、子どもの言動の意味を問い合う教師集団のこの姿勢が、深い子ども理解の入り口となる。

② 担任まかせにしないで、関係者がチームとして取り組む

教師個人の力量には限界があり、教育をめぐる諸課題の解決を図るために、一つには、学校内で同僚等とつながっていく「内に開かれた支援ネットワーク」の形成、二つには、学校外の専門機関とつながり協働を図っていく「外に開かれた支援ネットワーク」の形成が重要である。具体的には、事例検討を重ねる「ケース会議」は重要であり、チームとしての取り組みを通して、学校や専門機関の若手スタッフも、力量を高めていくことができる。

③ チームで手分けをして事実の確認と問題点の整理を行う

日時を区切って、関係する教師が当事者双方と周辺から事実の確認を行う。その際に、当事者の主張が、100%一致することはまずない。この時には、一致点と不一致点を明らかにして、不一致点については保留し、一致点から明らかになった問題点に焦点を当てながら、指導、支援を行っていくことが重要である。児童生徒が、自分や家族や友人などを守るために言えないこと、言わないこともある。

④ 「着火(トラブル、けんか)、発火(いじめ)、炎上(学級、ネットへの拡散)」という視点をもつ

学校では、発火した時点で問題に気づくことも多いが、その際もきっかけとなった着火点まで遡って関係修復を図る必要がある。同時に、着火した状態を放置すれば発火に至るという問題の重大性に気づき、初期段階で関係修復のための指導・支援を行う必要もある。たとえば、「ネットいじめ(炎上)」においても、問題の発端は日常生活におけるトラブルにあることが多く、着火点と発火点も異なる。

⑤ 関係修復について、幅広く捉えて指導・支援を行う

教師は、児童生徒が同じ学級や学年、部活等に所属するため、和解をゴールとする傾向が強い。しかし、関係修復の中身には、a. 謝罪を受け入れ和解する、b. しばらく心理的・物理的に距離を取る、c. 関係を解消するという三つの選択肢がある。相手が、謝罪の意思を示さない暴力問題や性的問題などは、むしろ当事者を会わせるべきではない場合もある。関係修復のあり方については、教師の希望ではなく、当事者、とりわけ辛いと訴える児童生徒の意向を尊重した方向を最優先とする必要がある。

⑥ 「構造的ないじめ」という視点をもつ

相手方に悪意がない場合でも、一対複数・集団で対峙するような場合には、一人に対応した当事者が辛いと感じる場合も多くあり、そこには「構造的ないじめ」が発生する。たとえば、学級や部活動の場で、一人が批判される対象になってしまったり、教師が学級全体の場で一人を叱責するような場合、当事者が辛いと感じ、その後の学級や部活動の場で、そうした人間関係が固定化していくきっかけになることも少なくない。教師は、良かれと思つての対応であつたとしても、当事者や周囲へ及ぼす影響について、十分考慮する必要がある。

⑦ 初期対応で不登校が意味するものを軽く見ない

今次の重大事態に至る経過の中で、当該生徒は、学校を休むようになっていった。1年

1日、2年4日、3年9日(1学期4日、2学期5日)であった。小学校から中学校入学にかけて、ほとんど学校を休まなかった当該生徒が、学校に行き渋り欠席するようになるという不登校の状況には、深刻ないじめという背景があった。学校では、当然のことながら、欠席30日になって不登校とするのではなく、数日の欠席を重視し、初期対応を行っていく必要がある。当該校でも、生徒が欠席した場合には担任が家庭訪問をしていた。

その際に、形だけの家庭訪問をするのではなく、保護者と丁寧に話し家庭における生徒の様子を伺い、学校における生徒の様子も伝える。生徒に会うことができれば、様子を見ながら可能な範囲で話を聴く。学校では、周辺の関わりのある生徒に、欠席が気になる生徒の様子について聴く。これまでに関わりのある教師に、最近の生徒の様子について聴く。といったことが、どこまでできていたのかが問われている。そうして得た情報を関係の教師が持ち寄って、担任、学年主任(学年総務)、養護教諭、スクールカウンセラーなどを交えて、見立て(アセスメント)を、チームとして行う必要がある。このような視点から、不登校の初期段階における支援のあり方に関して、いじめなど学校における人間関係の問題も視野に入れながら、児童生徒の実相に迫るような取り組みを検討していく必要がある。不登校傾向が意味するものを軽視してはならない。

【参考文献】

文部科学省(2012)「平成18年以降のいじめ等に関する主な通知文と関連資料」、
文部科学省(2018)「平成29年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」。

第2章 スクールカーストの理解と対応

第1部第2章で述べたように、いじめが教師から見えにくい理由の一つに、学校現場におけるスクールカーストの問題がある。スクールカーストは、インドのカースト制を思い起こさせるため、教員など教育関係者はそのようなキーワードや概念に否定的であったり、使うことに抵抗があるのだが、今回の生徒面談においても、多くの生徒は自発的にクラス内の地位の上下について、“スクールカースト”“ピラミッド”“一軍・二軍”などの表現でクラスの成員をグループ化しており、時には、上の上、上の中、上の下、中の上、中の中、中の下、下の上、下の中、下の下などの複雑で細かい分類を語った生徒もいた。大人が好ましくないことと思っても、子どもたちの現実にこのようなスクールカーストという言葉や概念が浸透しており、子どもたちがその中における位置関係に一喜一憂しているとすれば、子どもたちの現実に寄り添うことを大切にするならば、子どもたちの“スクールカーストという現実”から学ぶ姿勢が必要だといえる。いかに大人が好ましくないと思っても、現代の中学生が、自分のクラス内地位の上下に一喜一憂し、少しでもクラス内地位をあげたくて奔走する生徒もいるのである。たまたま上位の生徒と小学校の頃同じ習い事をしてきたというだけで、下位だった地位が中位の上に格上げされる場合もある。スクールカー

ストが下位の生徒は、そのことだけでクラスを居場所であると感じることに大きな壁となり、少ない話せる友人と共に、クラスの中で身を小さくして1年間が無事に過ぎるのを祈るのみになってしまうこともある。本章ではそのスクールカーストの問題について詳しく述べる。

スクールカーストとは、①自己主張力、②共感力、③同調力というコミュニケーション能力の三つの能力の高い-低いによって、クラスの上位-下位を判断する方法のことである。自己主張力も共感力も同調力も高く、三つとも高い児童生徒をスーパーリーダー、自己主張力と同調力は高いが、共感性の低い“うるさい”リーダー(“いじめ首謀者”候補)、同調力と共感力は高いが、自己主張の低い“人望ある”サブリーダー、同調力は高いが、共感力も自己主張力も低い“お調子者”“いじられキャラ”いじめ同調者候補、自己主張力と共感力が高く、同調力の低い“孤高派”タイプ、自己主張力は高いが、共感力と同調力が低い“自己中”タイプ(いじめ被害リスク大)、共感力は高いが、自己主張力と同調力の低い“いいやつ”タイプ(いじめ被害リスク中)、同調力も共感力も自己主張力も低い“不思議ちゃん”タイプ(何を考えているのかわからない;いじめ被害リスク大)の8つに分類できる。

昔のいじめは、どちらかという“自己中”タイプ、すなわち自己主張力が圧倒的に強く、ついでに腕力も強く、共感力と同調力が低い、自己主張力と腕力で子分を従え、弱いものをいじめるようなパターンが多かったように思うが、現代はむしろ自己主張力は高く、共感力は低い同調力が高く、クラスで明るく元気でおしゃべりで面白いと人気の児童生徒が“いじめ首謀者”であることが多く、教師からはいじめが見えにくい原因の一つとなっていると思われる。

共感力が低いというが、いじめられている側に対する共感力が低いで、いじめている側の仲間同士の中では共感力を発揮し、みんなに優しいと思われたり、いいやつと評価されたりもしている。すると、“うるさい”タイプの“いじめ首謀者”と、クラスみんなに慕われているスーパーリーダーとの間は、思いのほか紙一重だったりする場合もあり、なおさら担任や授業担当の教員からはいじめが見えにくいことになってしまう。

教員からいじめている側に見えるのは、“自己中”タイプの他人をからかまくって嫌われている児童生徒や、“お調子者”でみんなの笑いを意識して、誰かを茶化して、“ツッコミ”を入れてはしゃぐ児童生徒を“いじめっ子”とみなすことはあっても、教師の見えないところで、特定の児童生徒の陰口を言い、その児童生徒を無視するとか仲間外れにしている児童生徒のことは把握できないのかもしれない。

むしろノリがよく元気で、多少うるさいけど教師を慕ってくる“うるさい”リーダータイプは、教師がその児童生徒を用いてクラスをまとめようと思ってしまう可能性もあり、教師が知らず知らずにいじめに加担してしまうことにもなりかねない危険を孕んでいる。

うるさいがノリがよく、明るくて元気な“うるさい”リーダーが、ある児童生徒を“キモイ”“きしょい”“うざい”と悪口を言い、ノリでからかった場合、クラスの中心的存在

がそうしているということで、誰も反発できない雰囲気の中で、クラスの全体的な意向として、いじめられる側がからかわれ、無視されることは公然の秘密となり、クラスのいじめの“雰囲気”を醸成してしまふ。“きしょく”“うざく”“キモイ”といじめられる側をいじる空気に逆らう者は、“ノリの悪い”“楽しくない”児童生徒として孤立させられる運命を担う。すると大抵の空気を読む同調力のある児童生徒は、そのいじめの“空気感”に同調し、陰口・悪口・からかい・無視・仲間外れに同調することになる。あるいは、自分に火の粉が降ってこないように、そのような心理的及び物理的攻撃を見て見ぬふりをしたり、あるいは本当に無視し見ていないということもありうる。生徒面談においても、悪口や陰口をまったく見たことがない、あるいは覚えていないという生徒が少なからずいたのもこのような事情によると思われる。

現代社会はノリのいい人に対する受け入れがよい時代になっている。テレビでは、“ノリ”が大切にされ、“悪ノリ”ですら誇張され、“ノリ”に乗れない人は、“ノリが悪い人”としてからかわれ、蔑まれるようになっている。“空気が読めない”人に対する誹謗中傷は枚挙に暇がない。しかし昔はノリが悪くても、自分を見失わない、孤独を楽しむことが美德とされた時代もあったのである。今の時代背景として、“ノリ”が社会に受け入れられる条件として重要なものになりつつあるということを受け入れても、“ノリのいい人”という価値に対して、“自分自身の個性を大事にして孤立を恐れない人”という対立軸を提示する必要があると思われる。

特に今回の事態では、中2のいじめにおいて、スクールカーストが低い生徒が、スクールカーストが高い生徒に近づいて、友だちに加えてもらうことにより、自らのスクールカーストを上昇させようとする強い気持ちが、同じようにスクールカーストの低い当該生徒を“踏み台”にして、当該生徒をいじめることを“踏み絵”として、スクールカーストが最上級の観衆の生徒に取り入ろうとした事例であり、今までにない新しいいじめのタイプであると考えられる。学校現場において、生徒たちは自らのカーストの地位に敏感であり、自らのスクールカーストに振り回され、自分より低いカーストの生徒の存在に自らが最下層ではないということに安どの気持ちを抱いているということ、自らのスクールカーストの順位に四苦八苦しているということを理解し、そのようなスクールカーストを背景にいじめや仲間外れが横行しがちであることを肝に銘じて教育に当たる必要がある。

よって、提言として以下のような項目を挙げたいと思う。

- ① クラスで、“ノリがよく”“明るくて”“うるさいけど”“楽しくて飽きない”児童生徒こそが、場合によっては“いじめの首謀者”としていじめる側の人間になる可能性を、担任や教師は十分に自覚し、クラスの中心的な存在が、実は担任や教師に隠れて、特定の児童生徒をいじめていないかどうか十分にチェックする必要がある。ましてや、そういう生徒にクラスを任せると楽だからといって、担任がそのような“ノリがよく”“うるさく”“明るく楽しい”生徒にクラス運営を任してしまうことがないように、気を付ける必要がある。

- ② “ノリのいい児童生徒”、“自己主張の強い児童生徒”“他人の痛みが分かる児童生徒”というコミュニケーション能力の三つの能力をよく理解し、“ノリのよさ”だけで児童生徒を判断せず、自分の意見を、相手の立場も無視せずに、しっかりと相手に述べることでできる自己主張力と、辛い思いをしている児童生徒に手を差し伸べ、何があってもそのつらい思いをしている児童生徒を守るのだという強い心を持つ児童生徒を育成する気持ちを大事にしていきたい。
- ③ クラスの生徒が自らのスクールカーストの順位を思いのほか気にしており、定位置で満足する生徒もいるが、スクールカーストの順位を上げようと躍起になる生徒もおり、そのような生徒は、スクールカースト下位の生徒をいじめることを“踏み絵”にして、スクールカースト上位の顔色を窺っていることもありうることを踏まえて、指導する必要がある。
- ④ 外向と内向という性格特性についての理解を深め、外的現実に興味をもち、客観的現実を大切にし、空気を読み周囲の期待に応えようとする児童生徒と、内面の主観的な世界を大切にし、人とかかわりを最小限にして自分の興味・関心を伸ばしている子ども・児童・生徒を育てる気持ちを共有したい。特に、体育会系と文化系という特徴もそのような外向と内向と連動して、クラスの生徒の差別化が行われやすいこと、体育会系の教員は、どうしても体育会系の生徒を好ましいと思い、文化系の生徒の活動を評価しにくいということを自覚し、チーム学校として、体育会系と文化系の教員が連携してクラスの生徒の理解及び運営に当たることが望ましいといえる。
- ⑤ スクールカーストが高く、他の児童生徒に影響力のある児童生徒は、悪口や陰口、からかいをするにしても、無視やシカト、仲間外れをするにしても、他の児童生徒に同調を要求する強い同調圧力を要請するので、担任などの教員も、いじめが教員には見えにくいものだという意識をもち、自分のクラスの中心的なメンバーで、協調性もリーダーシップも発揮できる児童生徒こそがいじめの中心的人物にもなりうるということ肝に銘じて、クラス運営をしていく必要があるのである。

【参考文献】

堀 裕嗣(2015)『スクールカーストの正体：キレイゴト抜きはいじめ対応』小学館。

第3章 スクールカウンセラーの活用について

スクールカウンセラーとは、1995年に文部科学省が始めた「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」から出発し、開始年度の全国154校を皮切りに、各都道府県の小学校・中学校・高等学校へ臨床心理士を中心とした専門家をスクールカウンセラーとして派遣していき、2008年度からは公立学校全校配置に向けて配置・派遣が計画的に進められている。

スクールカウンセラーの業務は以下のとおりである。

①児童生徒のカウンセリング

- ②保護者のカウンセリング、教育相談
- ③教員へのコンサルテーション
- ④ケースカンファレンス
- ⑤研修会における講話
- ⑥心理アセスメント
- ⑦予防的対応
- ⑧危機介入・危機管理

スクールカウンセラーは、当初は不登校の解決に向けた“第三者性”“外部性”をもつ心理臨床専門職として学校に入り込む存在であったが、次第に発達障害や、問題行動等の生徒指導上の問題、不登校や問題行動を未然に防ぐ予防的見地からのアプローチなど、幅広く活動するとともに、学校現場との関係も第三者性というよりはもう少し学校に近い、学校に寄り添う立場に近づきつつ、学校の教職員とは違う専門性としての位置づけも確保する存在になりつつある。

いじめについては、第 I 部第 2 章で述べたようないじめの構造的な理解を十分に理解しつつ、いじめられる側の抱えるトラウマに対するケアも含む、いじめられる側を守り抜く役割を担任教師と共に行い、さらにいじめる側の抱える心理的問題や家族の問題に触れていじめという行為を少しでも弱めるいじめる側のケアも行うようになってきている。

スクールカウンセラーにいじめられていることを初めて告白することも少なくなく、さらにいじめられていると教員に訴えてきた児童生徒の心のケアや PTSD に対するトラウマケアの対応をする役割も引き受け、いじめられる側を守り抜く存在としての意義がある。

しかるに、いじめや問題行動についてスクールカウンセラーを活用することに対して消極的な教員や学校も存在すると言わざるを得ない。

もちろん学校がスクールカウンセラーに児童生徒を任せるためには、お互いの中に信頼関係がなければ難しい。兵庫県のスクールカウンセラーの一つの学校での任期が 3 年間ということは、人事交流という意味では意義があることではあるが、ようやくその学校に慣れてきて、学校もようやく自校のスクールカウンセラーに慣れてきたと思った頃に移動になってしまうというところはある。そのために兵庫県はスクールカウンセラーに 6 時間の初任者研修を行い、赴任校への速やかな適応を促進している。

今回の当該生徒の場合でも、中 1 の 2 学期に、ネットにおけるいじめ問題に端を発して生徒 C とのトラブルが表面化した時に、教員が当該生徒の納得できない気持ちを重く見て、この段階でスクールカウンセラーにつないでおけば、スクールカウンセラーは、当該生徒の気持ちを当該生徒の言葉通り汲み取り、当該生徒の気持ちの中に、裏切られたと感じた生徒にちゃんと謝ってほしいという気持ちに寄り添い、本当は仲直りしたいという気持ちに寄り添うこともできたと思われる。そのような流れで、部活顧問や担任とも連携し、仲直りも可能だったかもしれない。

中 2 のいじめについても、担任が 2 学期にトラブルに気づいた時に、この件をいじめと

認知し、スクールカウンセラーにつないでおけば、当該生徒は、いじめによる孤立化のつらさをきちんとスクールカウンセラーに訴えることができたかもしれない。そのようなスクールカウンセラーへの相談の中で、いじめによる心身の苦痛を和らげ、3学期の自殺企図を防ぐことが出来たかもしれない。

たとえいじめを告白できなくても、業務の⑥である心理アセスメントとしてバウムテストや風景構成法をすとか、心理適応尺度などの質問紙検査をすることで、無力感や不眠、自己否定感、侵害感などの傾向をつかむことができた可能性もある。その心理的变化をつかむことができたなら自死へと向かうことを食い止めることが出来たかもしれない。

またたとえいじめを告白できずに、心理アセスメントでもつかめなくても、当該生徒の大好きな東方プロジェクトなどのアニメやゲームの話“心の窓”として共有し、当該生徒の心の居場所にスクールカウンセラーがなることができたなら、彼女のつらい気持ちを緩和することで自死へのリスクを減らしていった可能性もある。“心の窓”とは精神医学者で臨床心理士でもある山中康裕が考案した、引きこもり型の不登校である内閉神経症の児童生徒と信頼関係を結ぶ方法であり、児童生徒が夢中になっている漫画やアニメ、音楽や趣味を通して関わることで、子どもはカウンセラーを信頼し、カウンセラーに会うのが楽しみになり、かつ自分の内面の世界を深めていくことのできる技法である。

いずれにせよ、スクールカウンセラーにつないでおけば、臨床心理士なら“心の窓”を用いて信頼関係を醸成し、心理テストやカウンセリングによって中1のネットいじめや友人に裏切られた気持ち、中2のクラスいじめ、中3のスクールカースト下位の苦しみとクラス内いじめのいずれにおいてもいじめられていることを突き止め、心のケアとトラウマケアに入ることができたかもしれない。すでに中2の3学期には自分が鬱ではないかという自覚から、当該生徒の希死念慮を聴き出し、“TALK”の態度で希死念慮を扱い、自殺企図を防げた可能性もある。“TALK”とは、カナダの自死予防のグループがまとめた自死予防に必要な原則で、tell=「僕が必ずあなたを支え続けるよ」と伝えること；ask=「あなたは死にたいんだね」と尋ねてあげることで死にたい気持ちを十分に発言する機会を得る；listen=死にたいという気持ちに含まれる絶望的な気持ちをありのまま聴く；keep safe=もし本当に死ぬ危険があるなら本人の安全を確保し適切に対処する、ということである。

このように希死念慮を抱える人の自死予防は、臨床心理士の専門性に含まれ、スクールカウンセラーの業務である危機介入・危機管理に含まれる。いじめられる側は常にこの希死念慮のリスクがあるので、スクールカウンセラーにつなぐことが効果のあることがある。いじめを発見したら、いじめられる側は速やかにスクールカウンセラーに紹介し、スクールカウンセラーによる面談で児童生徒を支えつつ、担任や養護教諭、スクールソーシャルワーカーなどと連携して事に当たることが重要であると提言する。

第4章 自死予防という視点から

2016年(平成28年)4月、自殺対策基本法の改正を受けて、神戸市は2017年(平成29

年) 年 3 月、「第 2 期神戸いのち大切プラン」を策定した⁽¹⁾。第 2 期神戸いのち大切プランでは、「市民一人ひとりがかけがえのない命を大切に、身近で悩む人をみんなで支え合う、生きやすいまち・神戸」を実現することを基本理念としている。「ひとりでも多く自殺者を減らす」、「こども (10 代) の自殺者をなくす」という目標を達成するために、以下の方針が示されている。

- ① 普及啓発の重点的実施：自殺に対する正しい理解を啓発し偏見をなくす。
- ② 相談支援機関の充実と地域連携体制の強化：生きづらさを抱える人々を支援し見守る。
- ③ こころの健康づくりの推進：主体的なこころの健康づくりとうつ病対策の強化。
- ④ 自殺未遂者や自死遺族支援の充実：自殺のハイリスクとして自殺企図を防止する。

この四つの視点から当該事案について検討する。

1 節 普及啓発

第 2 期神戸いのち大切プランでは、こども (児童・生徒) を対象とした普及啓発として、以下の取り組みが挙げられている。

- 「いじめ・体罰・こども安全ホットライン」の啓発
- こうべっ子いじめ防止広域キャンペーンの開催
- ネットやスマートフォン等によるいじめ対策として大学や警察等と連携し、全小学校へ講師派遣
- 学校ネットパトロールを定期的実施
- 夏休み～2 学期に図書館や青少年機関で啓発
- 強化する取り組み：援助希求行動の啓発

集団を対象として啓発活動を行う際には、教師は言葉に出して児童生徒全員のことを心配しているというメッセージを伝え、子どもの心の SOS を引き出せるような信頼関係の構築に努めることが求められる⁽²⁾。

自殺の防御因子を高めるために援助希求行動の啓発・教育 (SOS の出し方に関する教育) が勧められている⁽³⁾⁽⁴⁾。過去にも自殺予防対策として、児童生徒への教育の必要性が指摘されたが⁽⁵⁾、実効性に乏しかった⁽⁶⁾。啓発のみにとどまらず、その効果についての評価が必要である。

2 節 相談支援・連携

第 2 期神戸いのち大切プランでは、こどもの相談支援・連携に関して、以下の取り組みが挙げられている。

- 教育相談支援体制の充実。スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、学校相談員の配置
- 電話相談の改編等、相談体制の充実
- こども関係機関との連携
- 強化する取り組み：こどものSOSのサインを見逃さないよう、家庭、地域、学校、関係機関等の連携強化

スクールカウンセラーと担任教師との役割分担・連携の仕方が明確ではない場合、教師の姿勢によって、スクールカウンセラーの活動内容が制限されることがある。心のケアにおいては、複数の異なる専門職がそれぞれの視点を生かしながら、チームとして心のケアに取り組むことが大切である。学校の管理者は生徒の心のケアをチームで行うという視点からスクールカウンセラーを活用するシステム作りが求められる。他方、スクールカウンセラーは様々な学校活動において積極的に生徒と関わり、活動の場を学校全体に広めながら、生徒の心の健康を保つための責務を担う姿勢を持ち続けることが望ましい。

その連携を調整するための専門職として、スクールソーシャルワーカーの活用・拡充が求められる。

3節 こころの健康づくり

第2期神戸いのち大切プランでは、こどものこころの健康づくりとして、以下の取り組みが挙げられている。

- 「居場所づくり」と「絆づくり」を進め、児童生徒が自己有用感を高める取り組みを推進
- 各校の状況やこどもの発達段階に応じた自殺予防の取り組み
- 進路に向けての学習支援
- 強化する取り組み：児童生徒向けのこころといのちの教育教材

SNSの利用は、様々な悩みを相談できるというメリットがあるとはいえ、長時間話をすることで睡眠不足による生活リズムの乱れが心身に与える悪影響は大きい。心身の健康を育む基礎として、十分な睡眠を確保することが不可欠である。

4節 自殺ハイリスク者の支援

第2期神戸いのち大切プランでは、こどもにおける自殺ハイリスク者の支援として、以下の取り組みが挙げられている。

- 気になるこどもや自傷行為のあるこどもに対する、保護者、担任や養護教諭、スクールカウンセラーの連携による支援
- 自死遺児のこころのケアについて学校との連携
- 強化する取り組み：教育委員会や学校と協力連携しながら、保護者や教

員向けにこどもの自傷行為や死にたい気持ちにどう対応するかの継続的な取り組みの実施

目に見えるかたちで問題となる行動を起こす児童生徒がいる場合、教職員・支援者はその対応に追われるあまり、それ以外の児童生徒には十分な目が行き届かなくなることがある。支援のリソースは限られていることから、優先順位を決めて対応することは間違いではない。同時に、自殺ハイリスク者を個人単位で考えるのではなく、交友関係も含めて自殺ハイリスクグループとして検討する方法が挙げられる。そのためには複数の職員・職種から多角的な情報を入手・集約し、チームとして対策を検討することが必要となる。

自殺の危険因子として、一般に以下の項目を評価すべきとされている⁽⁷⁾⁽⁸⁾。

- ① 過去の自殺企図・自傷行為歴
- ② 喪失体験：身近な者との死別体験など
- ③ 苦痛な体験：いじめ、家庭問題など
- ④ 職業問題・経済問題・生活問題：失業、リストラ、多重債務、生活苦、生活への困難感、不安定な日常生活
- ⑤ 身体疾患の罹患およびそれらに対する悩み：がんや他の身体疾患での病苦など
- ⑥ ソーシャルサポートの不足：支援者の不在、喪失など
- ⑦ 企図手段への容易なアクセス：「農薬、硫化水素などを保持している」、「容易に薬物を入手できる」など
- ⑧ 自殺につながりやすい精神疾患・心理状態・性格：希死念慮、不安・焦燥、衝動性、絶望感、攻撃性、精神病症状、孤立感、悲嘆など
- ⑨ 家族歴
- ⑩ その他：診療や本人・家族・周囲から得られる危険性、アルコール・薬物、摂食障害など

上記の自殺の危険因子についての検討は事後的に問題点を整理して対策を講じる上で有用であるが、その危険因子一つひとつは（自殺企図・自傷行為を除いて）日常生活・学校生活において決して稀な事象とまでは言えず、大部分のケースでは直接的に自殺に結びつくことはない。因子がいくつかが重なり自殺企図に至って初めて、事後的に危険因子であったと分かることが殆どである。

自殺の危険因子の中でもとくに重要なのは自傷行為である。一般的に、自傷行為そのものは周囲に気がつかれなくても、友人には自傷行為を打ち明けていたりする。自傷行為を繰り返す児童生徒との面談で自傷行為について話題にすると、自傷行為の存在を認めることがある。自傷行為を告げられた時には、正直に話してくれたことに感謝の意を表し、自

傷行為に至った経緯・状況を丁寧に傾聴しながら、中立的な態度で、自傷行為の肯定的側面・否定的側面について話し合う。決して頭ごなしに叱責・禁止しない。自傷行為を止めることが目標ではなく、むしろ「自らの感情をきちんと把握し、それを言葉で表現できる能力」の獲得こそが重要であり、「世の中には信用できる大人もいて、つらいときには助けを求めてよい」ということを知ることが目標である⁷⁾。

5 節 提言

自死予防のためには、教師は普段から児童生徒一人ひとりへの声掛け・見守りを続け、信頼関係を築きながら、児童生徒がSOSを発しやすい環境作りに努め、いじめを中心とした自死の危険因子を取り除くことが大切である。自殺ハイリスク者への対応の際にはスクールカウンセラー・スクールソーシャルワーカー・保護者を含めたチームで対応し、ハイリスク者のみならず交友関係も含めて対応を検討することが望ましい。

【参考文献】

- (1) 神戸市 (2017) 「第2期神戸いのち大切プラン」。
- (2) 文部科学省 (2009) 「教師が知っておきたい子どもの自殺予防」。
- (3) 自殺対策基本法 (平成十八年法律第八十五号)。
- (4) 厚生労働省 (2017) 「自殺総合対策大綱～誰も自殺に追い込まれることのない社会の実現を目指して～」 (平成 29 年 7 月 25 日閣議決定)。
- (5) 文部科学省 (2014) 「子どもに伝えたい自殺予防 (学校における自殺予防教育導入の手引)」。
- (6) 文部科学省 (2017) 「平成 28 年度自殺対策基本法第 17 条第 3 項に定める教育又は啓発の実施状況調査結果概要」。
- (7) 日本精神科救急学会監修、平田豊明・杉山直也編 (2015) 「精神科救急医療ガイドライン」。
- (8) 文部科学省 (2009) 「教師が知っておきたい子どもの自殺予防」。

第5章 スクールロイヤールの活用

本件では、当該校の教員らにいじめ防止対策推進法がよく理解されていなかった嫌いがある。1年時のネット関連でのいじめも2年時のいじめも、女子生徒同士の単なるトラブルという捉え方に終始し、これをいじめと認知しなかったために、いじめ防止対策推進法が求める組織的対応が取れず、その効果として期待される多角的観察を欠いた結果、当該生徒に十分に寄り添った対応ができず (教育相談機能の不全という表現も可能であろう)、当該生徒の孤立化、無力化、透明化といった負のプロセスを抑止することができなかった。

いじめ防止対策推進法については、これが「教育的立法」か「司法的立法」かといった

見方の違いはあるものの¹、いじめが初めて国法レベルで定義され、その定義に該当した場合には学校に一定の行為責任(公法上の義務)が課せられることとなったことからすれば、まずは同法を正しく理解し、日頃の学校運営の中で生起する具体的場面に正しく適用できるだけの備えが必要である(ある種のリスクマネジメントである)。ただ、そうしたいじめ防止対策推進法の正しい理解と運用は、学校だけでなし得るものではなく、法律の専門家である弁護士の助力が必要である。各学校においてスクールロイヤーの活用ができるよう、神戸市教育委員会としても最大限の努力をすべきである。

なお、スクールロイヤーについては、2017年(平成29年)夏に文部科学省が全国10箇所パイロット的に始めると発表したばかりであり、その内実はまだまだ定まっていないところがある。しかし、たとえば大阪では、2013年(平成25年)から先駆的な取組がなされており、9名のスクールロイヤー(うちスーパーバイザー2名を含む)が既に500件を超える相談に応じてきた実績がある。日本弁護士連合会が2018年(平成30年)1月30日付で文部科学大臣に提出した『「スクールロイヤー」の整備を求める意見書』によれば、スクールロイヤーとは、「学校現場で発生する様々な問題に対して、裁判になってから関わるのではなく、むしろトラブルが予測されそうな段階から、学校の相談相手としての立場で、子どもの最善の利益の観点から、教育や福祉、子どもの権利等の視点を取り入れながら継続的に助言する弁護士」とされており、トラブルの未然防止が重視されている。この点、文部科学省による説明でも、スクールロイヤーに期待する主な活動として、①法的側面からのいじめの予防教育、②学校における法的相談への対応、③法令に基づいた対応の徹底などを挙げている。このように、スクールロイヤーは、単に学校にコンプライアンスを守らせるだけの存在ではなく²、子どもの最善の利益を基軸とした、学校が本来果たすべき(果たしてきた)教育的配慮にも通じた、法的要請と教育的要請とのバランスを図るための「架け橋」としての役割を果たす存在とならなければならない。スクールロイヤーの本質は、学校、教育委員会の代理人(代弁者)的役割にあるのではなく、子ども、保護者と学校、教育委員会をつなぐ調整役として、子どもの最善の利益を基軸としたアドバイスを行うという役割こそ本質的なものである。

第6章 スクールソーシャルワーカーの活用及び多職種(教育、福祉、心理、医療、法律)連携の更なる推進

前記第5章では、学校にいじめ防止対策推進法が求める組織的対応を取らせるための存

¹ 「大阪市いじめ対策基本方針」(平成27年8月)では、たとえば「教育的配慮」を名目とする恣意性を排除、犯罪行為は「全て必ず」警察へ通報といった原則が掲げられ、いわゆるゼロトレランスの考えに基づく徹底した司法化を目指そうとする趣旨が読みとれる。しかし、一般的には、いじめ防止対策推進法がそこまでの「司法的立法」だとは考えられていないように思われ、いじめ事実の内容によっては、一定の教育的配慮を働かせるべき場合があるとの要請はなお存在していると考えられる。

² ましてや保護者対応のために学校の利益を代弁するだけの存在ではない。

在としてスクールロイヤーを取り上げたが、この組織的対応を充実させるためには他にもスクールソーシャルワーカー、スクールカウンセラーを含む多職種連携の更なる推進が必要である。この点、「神戸市いじめ防止等のための基本的な方針」の第2の(2)の④には、「問題解決への支援体制の整備」として、「問題解決には、いかに迅速かつ的確に初期対応を行うかが重要である。学校だけでは解決が困難な事案等に対して、学校サポートチームを常設し学校を支援する。学校サポートチームは、有識者・弁護士・医師・スクールカウンセラー・学校支援アドバイザーや指導主事等によって構成し、学校と協力して解決に当たる体制の充実を図る。」とあり、一定程度の理解は進んでいるようにも思われるが、ここにスクールソーシャルワーカーを加える必要がある。スクールソーシャルワーカーの得意とするところ(なすべきこと)は、環境に働きかけるという社会福祉的なアプローチであり、そのためにあらゆる角度からの(子ども本人はもとより、保護者、学校、地域といった、ありとあらゆる社会資源に対する)アセスメントを行い、これに基づいて具体的な手だてを講じるという実践を行う存在であり、スクールソーシャルワーカーによる実践と協働から学校現場が学ぶべきことは多いはずである。

第7章 不登校対策の更なる充実(特に初期対応と予防)

当該生徒は、3年時の1学期に4日の欠席をした(2年時にも欠席が増えた時期があった)。たかが4日と思うかもしれないが、当該生徒のみならず、それまでほとんど欠席しなかった生徒が欠席しがちになった事実に対し、学校はもっと敏感であるべきである。不登校は年間30日以上欠席と定義されるが、従前にそのような傾向がなかった当該生徒が欠席しがちになったこと(上記のとおり、2年時及び3年時の状況を指す)については、不登校への前駆症状を疑うべきである。当該生徒について、少なくとも学校生活に相当の困難さを抱えるようになっていて、友だち関係等における居場所の喪失を含む重要な変化が生じているのではないかと疑って、もっと早期にその困難さに寄り添った対応ができていれば、その後の流れは変わっていたかもしれない。少なくとも、これらの段階で、当該生徒に対して、(直ちにいじめということでもなくとも)不登校という教員にとって見えやすい現象に反応したものであったとしても、何らかの積極的な働きかけがあれば、そのプロセスの中で1年時、2年時の各件をも視野に入れた当該生徒の「しんどさ」の積み重なり、すなわち「行き渋り」の要因的なものに気づけたかもしれないし、そこでしっかりと当該生徒にかかる見立て(アセスメント)を行えていれば、当該生徒のリスクをもっと高く見積もって対応の優先度を上げられたかもしれない。そして、その見立て(アセスメント)に際しては、前記第6章のような多職種連携を含む組織的対応が実質的に機能していれば、よりの確なことができたであろうし、その結果、当該生徒の実相に迫った対応が可能になっていたかもしれない。

したがって、当該校及び神戸市教育委員会においては、不登校の初期段階における実効的支援のありかたについて再考されたい。

第8章 子ども理解の基礎的スキルたるアセスメント力の向上

当該生徒は「おとなしい」生徒であった。やんちゃをしたり、問題行動を起こす生徒は、そのことの是非はともかくとしても、教員に対し発信することのできる子どもであり、教員による対応の優先度は上がりやすい。しかし、当該生徒のように辛い出来事に遭っても激することなく、どちらかといえば我慢してしまうタイプの「おとなしい」子どもは、ややもすると教員からは「手のかからない生徒」と認識されてしまい、放置されがち（あるいはリスクを低く見積もられがち）になる。こうした隘路を防ぐためには、何よりも教員のスキルアップ、特に子どもを理解する力・資質の向上が不可欠である。この点、当該校は、いわゆる荒れた学校ではなかったのであり、生徒指導上他に特段の労力を必要とする事象は、当該学年ではなかった（おそらく学校全体でもそうはなかったはずである）ことからすると、教員らはもっと子どもを見るアンテナ（感度）を高くしてかかることができたのではないかと思えてならないし、そうした意識があれば、もっとしっかりと生徒一人一人を見る（アセスメントする）力をつけることもできたはずである。

学校現場においては、今後は、このようなアセスメント力の向上が急務である。神戸市教育委員会は、教員のアセスメント力の向上に向けた具体的施策、すなわち座学的研修のみならず、インタラクティブな参加型のワークショップ等のプログラム開発を積極的に行っていくべきであるし、前記第6章の多職種連携によるケース会議を積極的に仕掛けていくべきである。

第9章 メディエーションの理念と実践の導入

当該生徒に起こったことは、1年時、2年時の友だち関係の喪失、すなわち2年連続での居場所喪失であった³。当該生徒は「おとなしい」子どもであり、社会的に振る舞って友だち関係を広く薄く広げていくようなタイプではなかった。特定の友だちとの関係を大事にし、狭く深く付き合うタイプであったように思われる。上記した1年時、2年時の2人の友だちは、それぞれ、アニメという共通の趣味を介して小学校から仲の良い友だち、家族ぐるみで付き合いしてきた親友といっても過言ではない存在だった。当該生徒は、この2人からいじめに遭うことになったが、結果として教員らが取った「お互いに関わらないようにする」とか「分離する」といった対応だけで本当に十分であったのか、疑問に思えてならない。この点、当該生徒は、1年時のいじめに関し、「認めてくれれば許すのに」と漏らしていたし、2年時のいじめについても「私は、未だに嫌いじゃないし、ほとんど嫌悪感ももってない」などと言っていたのであり、その本心がどこにあったかは、定かなところは分からないが、言葉にならない（本人も確知できていなかったかもしれない）本音としては、お互いの間に生じてしまったわだかまりを解消して、新たな関係性を構築し直したい（それでも友だちでいたい）ということだったかもしれない。

³ 3年時にも辛いことはあったが、当該生徒に与えたダメージの大きさという点では、1年時、2年時の出来事はその比ではなかったといえるのではないだろうか。

いじめの「司法化」は、このような場合にも、画一的な扱いを取りやすい傾向を生み出している(学校としては、お互いに接触させないほうが、保護者からクレームをいわれな
いためのリスクヘッジとしては優れていると捉えてしまっている)のではないかと思えて
ならない。この点、かつては単純浅薄な「喧嘩両成敗」や「手打ち」がなされることが少
なくなき、それで問題を潜伏化させ、さらにひどい状況を招くといったこともあったこと
から、「仲直り」をさせるのはよくないといった「逆ステレオタイプ」につながり、このよ
うな「分離」を基本とするだけの風潮になってしまっている嫌いがある。もちろん、ひど
いいじめ(たとえば、性的加害や大けがを負わせるような暴行等)については、分離以外
にはあり得ないだろうし、その後の関係修復もいじめられた生徒の本心にそぐわないだろ
う。しかし、いじめはいじめであっても、前記のようなひどいいじめではなく、基本的に
友だち関係の中で生起するトラブルの延長線上にあるようないじめにあつては、保護者や
教員といった周囲の大人の思いとは別に、きちんと話し合つてトラブルを乗り越え(基本
は謝ってもらうことだと思ふが)、「雨降って地固まる」的に再出発を切ることができるこ
とを望んでいる場合もあるのではないだろうか。もちろん、そこはケースバイケースだろ
うから、言葉の額面に表れないノンバーバルなコミュニケーションも含め、いじめられた
生徒の本音ベースの望みをじっくりと見極めていくスタンスが必要であり、そのためのア
セスメント力が大事になってくる。そして、本音ベースでいじめられた生徒がいじめた生
徒との「対話による調停」(メディエーション)⁴を望むのであれば、安全な環境でその対話
を実施できるだけのスキルを教員が身につけるべきである。これは、前記したような単純
浅薄な「手打ち」とは異なる、いじめられた側が真の回復へと至る道程となり得る。この
ような真の意味でのメディエーションを実現することができれば、たとえ結果として決裂
し、関係修復が不可能となったとしても、そこに至るまでのプロセスについて、いじめら
れた生徒の納得感が得られやすく、自らの選択としての「決裂」として受け止め、次に進
むという終結を向かえることができる場合が生じ得るのである。

こうしたメディエーションの技術を教員が習得するのは難しいかもしれないが、そこも
これまで記してきたような望ましい多職種連携が進めば、道は開ける可能性がある。将来
的な課題ではあるが、当該校、神戸市教育委員会ともに取り組むべき課題であると思ふ⁵。

⁴ メディエーションの理念・実践については、教育現場でのそれとは異なるものの、刑事司法分
野における「修復的司法」が参考となる。「修復的司法」については、マーク・S・アンブライ
ト著、藤岡淳子監訳の『被害者—加害者調停ハンドブック 修復的司法実践のために』(誠信書
房)に詳しいが、たとえば次のように記されている。「そこでは、成長し、変わり、脱皮してい
こうとする一人ひとりの能力を堅く信じるとともに、セラピストとクライアントの、あるいは教
師と生徒の関係の重要性が強調される。」「大切なのは、当事者が書面化された合意を含まうが含
まいが、葛藤の最大の衝撃について話し合うことができるよう、彼らにとって最も適切な解決
が可能となるために互いを助け合うことができるよう、そして、葛藤の存在にもかかわらず互い
に共通の人間性を認識し合えるよう、対話を促進させるということなのである。

⁵ 川西市子どものオンブズパーソン発、同市教育長宛の2018年12月7日付「いじめ防止等の対
策をより実効的に推進するための提言」においても、「いじめ防止対策推進法はいじめの定義が
広範なものであることに鑑み、いじめ事案が発生した際には、いじめの被害者とされる子どもの

第10章 子どもの心に寄り添うこと—教育現場における「臨床」を問う

心理臨床における「臨床」は、本来ターミナルケアの現場における医療モデルとしての治療のあり方を指している。では、治すことはできない終末期における支援とは何か。その時、患者に寄り添うとはどのようなことなのか。カウンセリングの機能については、「治す」「育てる」に加えて、「つなげる」「寄り添う」といった面が注目されている。ホスピスの入院患者は、治すことのできない病のなかで不安を聴いてくれたり、黙って傍にいてくれたり、自分の人生の意味を再確認していく作業に寄り添ってくれるような関わりを求めている。このような関わりは、教育現場においても大切となっている。

学校教育における「臨床」を、「現場」と読み替えるだけでは意味がない。教育実践は、本来「現場」を離れては成り立たないからである。教育現場における「臨床」とは、集団から個へ、指導から支援へという子どもと関わる際の視点と姿勢の転換を意味している。そのうえで、集団と個、指導と支援の統合を図っていく教育実践が求められている。では、教育現場で個に寄り添うとはどういうことなのか。

当該生徒は、おとなしくて、内向的な性格であり、学校では友人関係も限定的であり、自分の主張を学級などで発言する生徒ではなかった。自分なりの意志の強さは持っている面はあったが、友人や親にいろんなことを相談するタイプではなく、絵画や書道、刺繍などでは、集中力を発揮し優れた能力を有していた生徒であった。このようななどの学級にもいる内向的な児童生徒に対して、教師はどのように寄り添っていけばよいのか。そのために、どのような姿勢や力量が求められているのかが、改めて問われている。

この点に関して、以下の提言をしておきたい。

① 児童生徒の心に寄り添う

児童生徒の心に寄り添うということは、「児童生徒の生活、感情、願いを一緒に居て、看て、聴いて、感じて、考えて、まるごと受けとめようとする教育的営み」である。教師には、こうした姿勢を持ちながら、関わり続ける姿勢とプロセスが求められている。児童生徒が抱えている諸課題は、すぐには解決が難しいこともある。しかし、こうした姿勢で関わり続ける大人が一人でもいれば、その命は救えることがある。

② 教師も自分の心を子どもに開いていく

児童生徒に寄り添うということは、教師が葛藤を含めて、自分の心を自分自身と児童生徒に向かって開いていくという双方向の関りのプロセス抜きには成り立たない。こうした営みが、対人援助職としての教師の自己変容につながるリフレクション、省察の核となっていく。教師が同僚に自分の心を開いてSOSを求める「チーム会議」、「事例検討会」などは、そのための練習の場でもある。

安全を確保した上で、まずはその事案が発生するに至った背景的事情を慎重に調査し、それが厳しい指導の対象となる「悪質ないじめ」であるのか、いじめられたとされる側といじめたとされる側双方の主張にそれぞれ一理あるような子ども同士のトラブルであるのか等、事案の性質をよく見極めた上で、適切な教育的対処を行うこと」との提言がなされたことは、銘記されるべきである。

③ 児童生徒への分析からではなく感情を受けとめる

児童生徒理解の切り口は、分析から入るのではなく、感情や願いを受けとめていくことにある。それは、しばしば「腹立つ、嫌だ、辛い」といった負の感情であったりする。すぐには解決できないようなことも少なくないが、感情を否定しないで受けとめ、話を聴いて一緒に考えていくプロセスが重要である。感情をきちんと受けとめることが、初期対応における児童生徒と教師のズレを防ぐために重要である。この点は、保護者と教師のズレを防ぐためにも、同様に重要である。

④ 児童生徒の願いを聞き、聴く

具体的には、「あなたはどうしたいの?」「お母さんにはどうしてほしいの?」「お父さんにはどうしてほしいの?」「担任の私にできることは何かある?」といった問いを大切にしていけることである。そのことによって、教師は、児童生徒と保護者のつなぎ役になることもある。担任として、「何もしていらん!」と言われても、「あなたのことをいつも気にかけている」というこちらの気持ちはだんだん伝わっていく。短期的ではなく、中長期的に、寄り添い見守ってくれる大人の存在が重要である。

⑤ 児童生徒理解のためのスキル、アセスメント力の向上

外向的な性格傾向の児童生徒、問題行動として表面化する傾向の児童生徒は、教師や保護者にSOSをわかりやすい形で発信しているとみることができる。大人たちは、問題行動によって発信されるSOSへの対応を通して、児童生徒への理解と関わりを深めていく。他方で、内向的な性格傾向の児童生徒、問題行動としては表面化しない傾向の児童生徒は、教師や保護者へのSOSの発信がうまくできていないとみることができる。大人から見れば、「手のかからない子」と映ることもある。しかし、具体的な事象としては、不登校、自傷行為、摂食障害、性的逸脱行為といった表れ方をすることも多く、教師も保護者もそこに内在する課題を見逃してしまうことが少なくない。また、そうした問題に直面した時に、教師も保護者もどうしたらよいのか、どう見立てたらいいのかわからずに動揺することも多い。

喫緊の課題は、このような児童生徒を見立てていく力量(アセスメント力)としてのスキルの向上を、個々の教師、及び「チーム学校」として図ることである。これは、一人ひとりの児童生徒を、かけがえのない命と幸せになる権利を持った存在として大切に、個々の児童生徒理解と学級での実践を豊かにしていくためのスキルの向上に他ならない。

この数年間、神戸市総合教育センターでは、「人間関係を育て集団づくりに役立つ『スキル演習』研修会」が参加型ワークショップも含めて、毎年夏季休業中に校内研修会として、希望校を中心に開催されてきた。今次の当該校は未実施であったが、すでに神戸市の全小中学校の約半数が実施しており、複数回実施の学校もある。たとえば、今後は未実施校を重点に研修会を行い、全小中学校での実施を図ることも具体策の一つと考えられる。

第 11 章 教師が SOS を出せる「チーム学校」のために

様々な問題行動は、児童生徒からの大人に対する SOS でもある。まさに生活指導という視点から、学校だけではなく家庭、地域、社会における生活をまるごと捉えながら言動の意味を問い、誰にどんな SOS を出しているのかを丁寧に探っていくことが、児童生徒への理解と有効な指導・支援につながっていく。

一方では、担任一人が責任感や善意で何とかしてやりたいと抱え込み、あれこれと思い悩み、心身の調子を壊してしまうことも少なくない。逆に担任が、「きちんとやらせないといけない」「こう指導すべき」といった自身の枠にこだわり、児童生徒の SOS をキャッチすることができないことも少なくない。今次の当該校の場合は、当該生徒に関わった教師の中に、こうした傾向にある教師が少なからずみられた。

チーム援助を学校に定着させるためには、「職場を協働的雰囲気にする」と教師の被援助志向性を高めることが重要との指摘がある(水野、2014)。また、チーム学校が、子どもの豊かな学びと成長につながっていくためには、「学校全体で意識改革を行い、立場の異なる人材をチームの一員として迎え入れ、そこに共同思考と対話が保障され、いかに同じ目標に向かって情報を共有し連携を深められるのか。チームは共同思考の場であり、気づきの場です」という指摘もなされている(鈴木、2016)。

しかし、個々の教師が、生徒指導、教育相談、教科指導といった自身の専門性を高めることと協働性の促進には、矛盾があるようにも思われる。専門性を高めれば、そこに依存する傾向が高まったり、他の教師から口が挟めないような状況が生まれることもある。

若手の教師には、どちらかといえば、親や教師の期待を受けながら、「よい子」でここまでやってきた青年が多く、「何でも一人で頑張ってきた」「他者に SOS を求めることは苦手」「集団的活動もあまり得意ではない」「友人もあまり多くない」といった傾向を有していることも少なくない。これは、協働的雰囲気や被援助志向性とは逆の傾向である。中堅、ベテランの教師の中にも同様の傾向がみられることも少なくない。このような場合は、チーム学校は機能のしようがない。

一方、子どもの SOS を敏感にキャッチできている中堅、ベテランの教師をみると、自分も SOS を出すことが上手な教師であることが多い。しかし、その土台には、様々な失敗を重ねるなかで、同僚や子どもたちに助けをもらい、だんだんと SOS が出せるようになってきたような若手の教師時代があるのではないか。中堅、ベテランの教師の果たす役割は、学年会議や生徒指導、教育相談などのチーム会議や日々の交流の場で、これまでの自分の実践における失敗体験を語っていくことで、若手の教師を励ましていくことではないか。そのことが、若手の教師が SOS を出したり、相談しやすくなる協働的雰囲気や被援助志向性を高めることにつながっていく。

① チームとしての協働性の促進

チームとしての協働性を促進するためには、先に組織ありきではなく、チームが何のためにあるのか、理念や目的の共有が必要である。これが共有されていない組織は、形骸化

し機能停止に陥りやすいからである。具体的には、校内の教職員によるチームであれ、校外の専門機関と連携した多職種連携のチームであれ、その理念、目的は児童生徒の「いのち、権利、利益」を守ることに尽きる。児童生徒にとっての最善の利益の実現であり、これは、「子どもの権利条約」を教育現場に生かすことに他ならない。

② 相手の専門性を上手に引き出す

教師どうしの場合も多職種連携の場合も、専門性と協働性の統合、すなわち「協働性を促進するための専門性」が問われている。それは、自分の専門性を活かすだけでなく、お互いの違いを尊重し合い、「相手の専門性を上手に引き出す姿勢」が求められているということである。具体的には「わからないことはその分野の専門家に率直に尋ねる」という関わり方が重要である。そのことによって、ジグソーパズルのピースを組み立てるように、多角的視点から児童生徒の実相が浮かび上がり理解が深まっていく。

③ 被援助志向性、援助要請力の促進

一つには、これまでの生活の中で、いろいろな人に「助けてもらった、お世話になった」という体験は、「だから今度はできる範囲で他者を援助する」という生き方と、「だから困ったときには援助を求めれば助けてくれる人はいる」という生き方の両方の土台となる。そうした体験が少ない場合は、身近な同僚に尋ね相談することから、練習を重ねよう。多様な児童生徒や保護者に対して、教師が一人に対応できるような状況ではない。尋ね相談すること自体、同僚へのSOSの発信に他ならない。

二つには、わからないことは児童生徒に尋ねることである。例えば、Aさんのことが気がかりな場合、周辺のBさんやCさんに「Aさん最近元気ないんだけど、何かあったのかな?」、「担任にできることはあるかな?」などと聴くことから、「実は…」という話が聴けて、Aさんを支える「チームA」が心ある児童生徒と担任でできていったりする。児童生徒もチーム学校の重要なメンバーである。

三つには、中堅、ベテランの教師が、自分自身の実践における失敗体験を若手の教師に語ることである。実践における失敗が、自身への否定的な評価につながると思えて児童生徒を教師の設定した枠にはめようとしたり、今まで大きな失敗もなく「よい子」でやってきたような若手教師は少なくない。そんな若手教師にとって、中堅、ベテラン教師の自慢話ではなく、失敗した体験談は、安心感を与えると同時に励ましとなる。

【参考文献】

鈴木庸裕 (2016) 「チーム学校とは何か—専門性と協働の世界」鈴木庸裕・佐々木千里・住友 剛編『子どもへの気づきがつながる「チーム学校」—スクールソーシャルワークの視点から』かもがわ出版。

水野治久 (2014) 『子どもと教師のための「チーム援助」の進め方』金子書房。

第 12 章 内と外に開かれたネットワーク支援のために

文部科学大臣の諮問機関である中央教育審議会から、2015 年に「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(答申)」が出された。これを受けて、今次の学習指導要領では、「チームとしての学校」が強調されている。ベテランの先輩教師たちが退職して、20 代～30 代が主力の職場も増えている。もともと 40 代は採用が少なかったもので、いきなり 30 代の教師に学年主任、教務主任、教頭といった学校組織マネジメントを担う役割も課せられている。若手の教師は、職人のような味を出して教育実践をしてきたベテラン教師と同じことはできない。だからこそ、チームとして取り組む実践力が重要になっている。

1 節 内開かれたネットワーク支援

多様な子どもの課題に関わる指導・支援の担い手は、担任だけではない。「教育は、『ソロ・アプローチ』の時代から『チーム・アプローチ』の時代へとすでに軸足を移しつつある」という指摘もある(松田、2016)。担任、学年主任、養護教諭、管理職、スクールカウンセラーなど、校内の構成員の連携、協働によるネットワーク支援が重要である。このためのシステムの形成と支援活動を「内開かれたネットワーク支援」と呼ぶ。では、内開かれたネットワーク支援をどのように形成していけばよいのか。子どもへの指導・支援のための校内の関係者によるチーム会議については、次の視点が大切である(春日井、2008a)。

- ① 教師とスクールカウンセラーなど、チーム会議の参加者はすべて対等な関係である。
- ② チーム会議の第一の目的は、子どもの発達・成長を願い指導・支援していくことである。
- ③ 第二の目的は、子どもと前線で向き合う担任を支えていくことである。
- ④ 同時に、子どもにかかわる保護者への支援を検討していく場である。
- ⑤ このために、必要に応じて関係する教師などが自由に参加できる「開かれた会議」にしていく。
- ⑥ 子どもへのアセスメントに基づき「子ども理解」と「取り組み方針」を深めていく。
- ⑦ 「子ども理解」に基づく「取り組み方針」を立てながら役割分担を行い、教師集団としての実践力量を高めていく。
- ⑧ 「子ども理解」を深める際のまなざしを学年などにフィードバックし、教師集団がすべての子どもや保護者に注ぐまなざしに発展させていく。
- ⑨ この取り組みは、生徒指導と教育相談のあり方に反映され、双方の機能的、実践的な統合につながっていく。
- ⑩ チーム会議は、増加している若手の教師だけではなく、若手のスクールカウンセラーやスタッフを育てていく場としても重要である。

2 節 外に開かれたネットワーク支援

校内の構成員の連携、協働に加えて、校外の専門機関、専門家との連携、協働によるネットワーク支援は、重要性を増している。このためのシステムの形成と支援活動を「外に開かれたネットワーク支援」と呼ぶ。例えば、多様化・複合化する不登校に対しては、心理職としてのスクールカウンセラーだけではなく、ケースに応じて医療・福祉・司法・教育行政などの専門機関との協働を図っていく必要がある。不登校の要因、背景に発達障害、心身症などがみられる場合には、発達障害者支援センターなどの行政機関や医療機関と学校が連携、協働した支援が必要となる。子ども自身が、すでに医療機関の治療を受けていたり、カウンセリングに通っているケースも増えている。

また、児童虐待、家庭内暴力、失業、貧困など、学校だけでは対応しきれない家庭事情を背負ったケースも増えている。たとえば、児童虐待が疑われる場合には、児童相談所、病院、警察、スクールソーシャルワーカーなどの専門機関と連携した家庭への支援が必要となっている。

「チームとしての学校」に欠かせない福祉職、心理職、教育職等の関わり方において、教員の果たす役割については、次のような指摘がある(鈴木、2016)。「学校でスクールカウンセラーとスクールソーシャルワーカーがしっかりと相互の専門性を活かすことができるのは、教師が両者の間にいて三者の関係を生み出しているからです。つまり、スクールカウンセラーとスクールソーシャルワーカーの間に教員というつなぎ役(調整役)が存在してはじめて協働ができるのです」と強調している。

学校が外に開かれたネットワーク支援を志向することは、専門機関任せにすることではなく、学校、教師が、コーディネーターとしての役割を果たし、お互いの主体性を発揮していくことでもある。学校、教師が、自らの役割と限界を自覚し、他の専門機関にSOSを求めることは、子どもの有効な支援につながっていく。では、それぞれの果たす役割や独自性を活かしながら、外に開かれたネットワーク支援をどのように形成していけばよいのか。次のような視点が大切である(春日井、2008a)。

- ①教師と校外の専門機関スタッフは対等な関係であり、専門性を尊重し合いながら相互コンサルテーションを進めていく。
- ②機関と機関のつながりではなく、お互いに顔の見えるつながりを作っていくために、日常的な相互訪問や学期ごとの顔合わせの場などの設定は、積極的な意味がある。
- ③そのために、管理職や生徒指導、教育相談担当者などが、コーディネーターとして機能を発揮していく必要がある。
- ④学校に配置されているスクールカウンセラーの活用も、コーディネーターに依るところが大きい。
- ⑤学校は、専門機関を責めるのではなく、不十分な職員体制の中で取り組みを進めている児童相談所の職員や福祉事務所のケースワーカー、スクールソーシャルワーカーなどと連携を密にしていく。

- ⑥ 専門機関だけではなく、学生ボランティアなどの青年の持っているエネルギーを、学校教育の中に積極的に生かしていく。
- ⑦ こうした協働の試みを、ネットワーク支援のための環境整備につなげていく。同時に対人援助職の若いスタッフを育てることもつなげていく。

3 節 事例検討を柱としたケース会議

事例検討を柱としたケース会議は、ネットワーク支援を進めるための相互コンサルテーションの場として重要であり、この場合、異なる専門性、役割を持つ参加者は、全て対等な関係である。ケース会議の参加者は、管理職、教育相談部、養護教諭、スクールカウンセラー、学年主任、担任、部活顧問などであり、必要なメンバーは誰でも参加できる「開かれた会議」にしていく必要がある。

たとえば、中学校・高等学校のケース会議では、不登校の事例に対して、「それまで保護者の期待を背負ってがんばってきた児童生徒が、自分のペースで自分の目標を立て直していく自立の一步」として捉え、家庭での休ませ方と学校での居場所の確保などに視点を当てながら、保護者への面談と児童生徒への面談を計画していくことも少なくない。

また、単位制課程高等学校では、小中学校でほとんど不登校の生徒が、やっと登校した高校で意見の衝突や仲間はずれなど、人間関係のトラブルを起こす事例に対して、「登校して自己主張ができて、お互いにトラブルが起こせるようになったことは、すごい成長ではないか」と捉えながら、双方の成長につながるような指導・支援を検討することもある。

なお、事例検討を柱としたケース会議のあり方については、次の五点が重要である（春日井、2008b）。

① 問題解決を志向する

原因追求に終始して誰かを責めるのではなく、具体的に何ができるかを検討していく。

② 困っている人を救う

困っているのは誰なのか焦点化し、困っている内容や緊急性に応じた援助の方策を検討する。

③ キーパーソンを探す

問題解決のためには、誰がキーパーソンとなるのか、誰に頼ったらいいのかを検討する。

④ 援助資源（リソース）を生かす

担任だけではなく、養護教諭、スクールカウンセラー、学年主任、専門機関など、子どもや保護者の支援に必要な援助資源を生かし役割分担を図る。

⑤ ミニ・チーム会議を開く

日常的な問題に対しては、学年会議、関係者による短時間の打ち合わせなど、タイムリーに柔軟な形で開き、子ども理解と取り組み方針を立てていく。

【参考文献】

- 春日井敏之 (2008a) 「保護者への援助と教育相談」 広木克行編『教育相談』学文社。
- 春日井敏之 (2008b) 『思春期のゆらぎと不登校支援—子ども・親・教師のつながり方』ミネルヴァ書房。
- 鈴木庸裕 (2016) 「チーム学校とは何か—専門性と協働の世界」 鈴木庸裕・佐々木千里・住友 剛編『子どもへの気づきがつながる「チーム学校」—スクールソーシャルワークの視点から』かもがわ出版。
- 松田恵示 (2016) 『「チーム」と複眼的思考—チームアプローチ力とは何かについて考えるために』松田恵示・大澤克美・加瀬 進編『教育支援とチームアプローチ』書肆クラレテ。

第 13 章 学校における重大事態とリスクマネジメント

1 節 重大事態と判断される問題事象・状況への緊急対応

「重大事態」と判断される問題事象に関しては、2013 年に成立した「いじめ防止対策推進法」の 28 条 1 項 1 号、2 号に明記されている。すなわち、「いじめにより当該学校に在籍する児童等の生命、心身又は財産に重大な被害が生じた疑いがあると認めるとき」と「いじめにより当該学校に在籍する児童等が相当の期間学校を欠席することを余儀なくされている疑いがあると認めるとき」であり、学校の設置者又は学校による事実関係の調査について規定されている。

学校教育における重大事態は、いじめ問題だけとは限らないが、ここでは、いじめ問題における重大事態に絞って、リスクマネジメントの観点から、教育相談を軸にした生徒指導の視点を踏まえてどのように対応、指導、支援していけばよいのかについて述べる。

一つには、重大事態の認定については、より広く捉えて、被害を受けた児童生徒の心身の安全、安定への支援を最優先すべきである。たとえば、いじめによる不登校に関しては、「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」における不登校の定義を踏まえ、年間 30 日間の欠席が目安とされているが、30 日という日数だけに囚われすぎると初期対応を誤り、結果として重大事態を招いてしまうことになる。また、生命・心身・財産への重大な被害に関しては、機械的に基準を設けて対応するような問題ではない。各学校における取り組みの事例を積み重ね、その共有を市町村教育委員会、都道府県教育委員会レベルで図りながら、対応していく必要がある。

この点に関しては、「いじめの重大事態に関する調査のガイドライン」(文部科学省、2017)において、いじめ(いじめの疑いを含む)により、各教育委員会等で重大事態と扱った事例として、以下の事例が紹介されている。

下記は例示であり、これらを下回る程度の被害であっても、総合的に判断し重大事態と捉える場合があることに留意する。

① 児童生徒が自殺を企図した場合

軽傷で済んだものの、自殺を企図した。

② 心身に重大な被害を負った場合

リストカットなどの自傷行為を行った。暴行を受け、骨折した。投げ飛ばされ脳震盪となった。殴られて歯が折れた。カッターで刺されそうになったが、咄嗟にバッグを盾にしたため刺されなかった。心的外傷後ストレス障害と診断された。嘔吐や腹痛などの心因性の身体反応が続く。多くの生徒の前でズボンと下着を脱がされ裸にされた。わいせつな画像や顔写真を加工した画像をインターネット上で拡散された。

③ 金品等に重大な被害を被った場合

複数の生徒から金銭を強要され、総額1万円を渡した。スマートフォンを水に浸けられ壊された。

④ いじめにより転学等を余儀なくされた場合

欠席が続く(重大事態の目安である30日には達していない)当該校へは復帰ができないと判断し、転学(退学等も含む)した。

二つには、事実確認にあたっては、まず被害を受けたとされる児童生徒、保護者の主張を丁寧に聴きとりながら、加害とされる児童生徒の主張とすり合わせを行っていくことである。力関係を反映して、被害を受けたとされる児童生徒が、いじめを受けていることを否定するといった事態も往々にして起こり得る。その際に、周辺の児童生徒、関係する教師等からも客観的な状況を聴き取っていく必要がある。学級、学年、全校の児童生徒を対象にアンケート調査を行うこともある。

なお、事実確認のための調査は、①学校の教師を中心にした学校関係者で行う、②学校関係者と第三者が合同で行う、③学識経験者、公認心理師、臨床心理士、弁護士、医師等からなる第三者調査委員会を組織して行う場合があり得る。日常の問題事象・状況に関しては、学校関係者で行うことが多いが、事例の内容やその後の問題状況の展開を踏まえながら、学校と教育委員会との調整結果や市町村長、都道府県知事等の判断によって、第三者調査委員会を立ち上げる事例も増えている。

学校や第三者調査委員会による事実確認の際に重要なことは、学校は教育機関であり、司法機関ではないということである。期間を区切って、関係者が役割を分担しながらチームとして事実確認を行うことが大切である。その時に、被害を受けたとされる児童生徒と加害とされる児童生徒の主張が、100%一致することは少ない。もちろん、周辺の児童生徒や教師の見解を聴き取り、客観的な状況を補足しながら、事実確認を進める。それでも、当事者しか関わっていない状況において、主張が食い違うことはある。こうした際には、どちらかが嘘をついていると時間無制限で問いただすのではなく、一致点と不一致点を明らかにしながら、一致点においてどのような問題があるのかを明らかにして、次の指導、支援につなげていくことである。

三つには、被害を受けたとされる児童生徒、及び保護者に対しては、その心情を察しながら丁寧に対応することである。学校、教師の想像力、察する力が問われている。とりわけ、学校の不適切な対応があった場合には、率直に謝罪すべきである。この点に関しては、「いじめの重大事態に関する調査のガイドライン」(文部科学省、2017)にも、被害児童生徒・保護者等に対する調査方針の説明等として、次のような指摘がある。

- ・「いじめはなかった」などと断定的に説明してはならないこと。
- ・事案発生後、詳細な調査を実施するまでもなく、学校の設置者・学校の不適切な対応により被害児童生徒や保護者を深く傷つける結果となったことが明らかである場合は、学校の設置者・学校は、詳細な調査の結果を待たずして、速やかに被害児童生徒・保護者に当該対応の不備について説明し、謝罪等を行うこと。
- ・被害児童生徒・保護者の心情を害する言動は、厳に慎むこと。
- ・独立行政法人日本スポーツ振興センターの災害共済給付の申請は、保護者に丁寧に説明を行った上で手続を進めること。
- ・被害児童生徒・保護者に寄り添いながら対応することを第一とし、信頼関係を構築すること。

2節 問題事象・状況の発生、再発を予防するための短期、中長期的対応

トラブルであれいじめであれ、学校生活において問題事象・状況が発生したときには、学校には三つの視点からの指導・支援が求められている。

一つには、短期的視点からの取り組みである。これは、①学校による当事者双方、周辺の関係者など、児童生徒からの丁寧な聴き取りと突き合わせによる事実の確認を行うこと(事実確認)、②その際に担任など、限られた担当者に任せるのではなく、学校がチームとして整理・分析を行い、取り組み方針を立てていくこと(取組方針)、③当事者生徒の保護者に対しては、事実確認と取り組みについて、中間報告、最終報告などを丁寧に行い、学校の対応に不十分さがあれば謝罪し、理解と協力を求めていくこと(理解と協力)などが柱となる。

二つには、中長期的な視点からの取り組みである。これは、①当事者双方に関する指導、支援後の様子について、配慮を要する存在として、経過観察を丁寧に行っていくこと(経過観察)、②観察だけではなく、定期的な面談などを双方に行いながら、その後の関係や感情などの変化について把握しながら励ましていくこと(定期面談)、③とりわけ被害を受けた生徒、その保護者に関しては、必要に応じてスクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、養護教諭など、第三者による相談を紹介し、ケアを継続すること(被害者ケア)、④トラブル、いじめの背景、きっかけとなったような学校の体制や環境の見直しなどを行い、同様の事態の再発防止の努力を具体化すること(再発防止体制)などが柱となる。

「いじめ防止等のための基本的な方針」(文部科学省、2017)では、いじめは、単に謝罪

をもって安易に解消とすることはできないとし、「解消している状態」と判断するためには、次の二つの要件が満たされていることが必要であることを明記している。

①いじめに係る行為が止んでいること

被害者に対する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。）が止んでいる状態が相当の期間継続していること。この相当の期間とは、少なくとも3か月を目安とする。

② 被害児童生徒が心身の苦痛を感じていないこと

いじめに係る行為が止んでいるかどうかを判断する時点において、被害児童生徒がいじめの行為により心身の苦痛を感じていないと認められること。被害児童生徒本人及びその保護者に対し、心身の苦痛を感じていないかどうかを面談等により確認する。

三つには、トラブルを双方の成長につなげていくための初期対応の重要性と中長期的な視点から児童生徒の成長を信じて関わり続けることである。「かけがえのない未熟さ」を抱えた発達途上人である児童生徒が、関わって生きようとする学校生活のプロセスにおいて、様々なトラブルは起こり得る。その際に、問題行動に込められた子どものSOSの意味を問いながら、深い子ども理解にもとづく指導・支援を行っていく必要がある。児童生徒どうしのトラブルの背景に、ソーシャルスキルの乏しさが指摘されるが、スキルは道徳や学級活動の時間で教えれば、それで身につくといったものではない。生きて働くスキルは、学校の日常生活において、失敗しても排除されない学級集団等と共に、練習を重ねながら身に付いていくものである。児童生徒が、失敗つきの練習ができて排除されない学級・学校づくりが、大きな問題事象・状況の予防となり、児童生徒の成長を支える自治的な集団づくりの場にもなっていく。

【参考文献】

文部科学省（2017）「いじめ防止等のための基本的な方針」。

文部科学省（2017）「いじめの重大事態に関する調査のガイドライン」。

第14章 《いじめ第三者委員会》の報告書が引き起こす影響について— ネットにおける誹謗中傷の撲滅に向けて—

所謂《いじめ第三者委員会》の報告書の答申は、マスコミに大きく取り上げられた事案ほど大きく取り上げられることになる。いじめが認定されないと、“第三者委員会、いじめを認定せず”と報じられ、遺族の憤りと納得できない思いが語られる。いじめが認定され、自死との関連性が認められると、“第三者委員会、いじめを認定、自死との関連を一部認める”と報道され、遺族による“ようやく私たちの得た情報に近い結果が出た。適切に対応しなかった学校や先生に憤りを感じる”とのコメントが出される。

いじめられていた生徒の友人たちも、いじめが認知されなければ、自分たちの証言がま

ともに扱われなかったと学校不信、大人不信に陥り、いじめが認知されれば、ようやく自分たちの証言が適切に扱われたと納得するも、亡くなった生徒を救えなかった気持ちに再びつらい気持ちになってしまう。いじめていた側の生徒たちは、自分たちはいじめているつもりはなかったとか、自殺にまで至ってしまうとは思っていなかった、ただ嫌いだとか気が合わなかっただけなのに、自死を遂げた生徒への加害行為をした者として加害者扱いされて苦しむ。一方で、もし自分たちの悪口や陰口が亡くなった生徒を自殺に追い込んだということになると、相当な罪悪感を背負う可能性もあり、心のケアが必要になることもある。

教員の不適切な対応が認定されると、教員はもちろんそのような意図があるわけもなく、必死で自分なりにクラス運営や生徒指導、養育相談をしてきたつもりなので、深く傷つく場合もあるだろう。

要するに、《いじめ第三者委員会》の報告書の内容が、“自死の犯人捜し”のような影響を引き起こすことで、関わっている生徒、教員、保護者、あるいは地域の人々も、疑心暗鬼になったり、責任の重さに途方にくれたり、いじめていた側が“生徒の自死の犯人”扱いされて、大変つらい思いをすることもするのである。

本委員会は、いじめが構造的な問題であるという観点から、いじめている側を“加害者”、いじめられている側を“被害者”と呼ばないこととした。その意味は、いじめている側も、いじめの構造の中でいじめる側の立場を取っただけなのであり、いじめられる側の苦しみの責任の一部を背負うものではあるが、観衆や傍観者もいじめられる側の苦しみの責任の一部を背負うのであり、いじめている側が単独の“加害者”であるわけではないということなのである。

だからこそ、《いじめ第三者委員会》のいじめの認定を受けて、当時のクラスメイトや学年の生徒がすべきこととは、いじめていた側は、悪口や陰口、仲間外しによっていじめられた側に心身の苦痛を与えてつらい思いをさせてごめんねという心からの謝罪をすること、観衆の生徒たちは、積極的に悪口や陰口、仲間外しをしたわけではないが、そのようないじめ行為を面白がって止めず、いじめられた側に心身の苦痛を与えたことに対し心からの謝罪をすること、傍観者の生徒たちは、いじめはよくないと心底では思いながら、勇気を出して、いじめた側や観衆にいじめを止めなさいと言えなかったことに対して心からの謝罪をすること、そしてもう二度とこのような悲しいことが起こらないように、今度いじめを目にした耳にはさんだりしたら、毅然とした態度でいじめはダメだといじめている側を制止する強い気持ちを育てることなのである。

もし、いじめられた側の生徒の友人たちや傍観者の生徒たちが、いじめた側の生徒を、“加害者”、“人殺し”、“自死の責任を取れ”と名指しして非難するならば、その行為そのものがいじめた側の生徒を孤立化させ、心理的攻撃を加えるいじめの構造をもつようになり、いじめた側が心身の苦痛を感じれば、もうそれは新たな“いじめ”となるということすべての生徒、保護者、教員、地域の人々が認識しなければならないと思う。

特に昨今、このようないじめ自死重大事態の報道が大きく取り上げられると、そのいじめの“加害者”とされる人の本名や家族の名前や職業、関係者の顔写真や、場合によっては住所や電話番号までもがネットに晒され、まったく事実とは異なる内容も何のチェックも受けずに垂れ流しされ、ネット上での誹謗中傷が横行し、どんなに削除要請をして一つひとつ削除しても、また新たなところに同じ内容が晒され、“永遠の苦しみ”を与えるような事態が多発している現実がある。場合によっては警察に通報し、捜査してもらい犯人を明らかにするとか、高額なお金を払って訴訟を起こし削除要求をする必要があったりする。

このようなネットにおける誹謗中傷という“ネットいじめ”、悪質な場合は名誉棄損という犯罪に当たる現象は、第三者は誹謗中傷を事実として受け取ってしまうのではないかと、この恐れや、みんながこのサイトを見て自分のことを攻撃し嘲笑しているのではないかと、この恐怖心によって“被害者”の心はボロボロにされ、ストレス反応に苦しむようになる。

《いじめ第三者委員会》の報告書でいじめが認定され、自死との関係が認められたら、いじめがなければ自死にまで至らなかったのだということを肝に銘じて、いじめは断じて許されるべきものではないという視点を深く心に刻み、過去のいじめにおいて自分がどれだけいじめられた側の生徒に心身の苦痛を与えたのかということ想像し、いじめた意識があるにせよないにせよ、いじめた記憶があるにせよないにせよ、いじめられた側の生徒をいじめたことを心の底から悔やみ、ごめんなさいという謝罪の気持ちを持つことが重要である。そしてその思いは、全生徒、全保護者、全教員が共有すべきであり、いじめた側の生徒や保護者だけが反省すればいいということではないのである。その意味で、いじめ重大事態によって、学校や地域が分断されるのではなく、学校や地域がひとつになっていじめをなくすために協力し合うことこそが求められているのである。もっとも大切なことは、亡くなった生徒の中学時代のことに思いを馳せ、その生徒の思い出を決して忘れないようにし、亡くなった生徒の死を悼み、常に手を合わせることである。

望むらくは、今回の「いじめ第三者委員会の報告書」により生じた当該校の分断が解消され、いじめられた側の生徒の、せつかくあんなに証言して協力したのにそれが適切に扱われなかったという大人不信、学校不信が霧散し、いじめた側の生徒や観衆の生徒が、自らの言動がいじめられた側の生徒に心身の苦痛を与えたことを認め、心から悪かったと思い、保護者も今後二度とこのような悲しいことが起こらないためにはどうしたらよいのかということについてみんなで話し合い、先生方も今回のことを振り返り自らの教育の姿勢を見直しいじめられている側を救える教員とはどうあるべきかについて深く考えてほしいのである。

また、重大事態発生当初、根拠のないマスコミ報道によって、深く傷つかれた遺族にとっても、この点は同様である。「自殺の原因は家庭内のトラブルと書いてある遺書が見つかった」というまったく根拠のない誤った報道により、遺族は深く傷ついた。一度流れてしまったうわさは収束に向かいにくく、長い間遺族はその報道の結果に悩まされることになる。本委員会は、遺族からの細やかな聴き取りや、同級生たちの証言により、家庭には特

段の問題はなかったこと、いじめを受ける前の当該生徒は、少し人見知りなところはあったが、友だちとの間では無邪気で遊び心もあり、楽しく一緒に過ごすことができるごく普通の健康な子どもであったことも確認できた。その意味で、当該生徒の遺族の名誉の回復が図られる必要がある。

第 15 章 提言と改善策に対する検証委員会の設置

本委員会では、上記のとおり 14 項目に及ぶ提言をした。これら提言内容は、基本的には、当該校のみならず神戸市内の全小中学校にも当てはまると考えている。

ところで、いじめ防止対策推進法に基づき重大事態を調査する調査委員会は、今や、全国に数多あるが、それら委員会が報告書で明らかにしている提言は、果たして、学校・教育委員会のその後の活動に活かされているのであろうか。提言は、いわば、言いつばなしになっていないだろうか。もし仮にそうであるとするならば、いじめによる重大事態はなくなる懸念があるし、調査委員会の活動は、画餅となってしまう。

本委員会の願いは、いじめが無くなることはもちろんのこととして、特に、いじめが生じたときに、これが重大事態に発展することが防止されることである。本件のような児童生徒が自死に至るような事案は、心の底から無くなってほしいと願うのである。重大事態に発展することを防止するためには、学校生活を送る児童生徒だけでなく、児童生徒に関わる教師・保護者を含めた大人たちが、生きづらさを感じている児童生徒に対し、共感し、その子どもの強みや SOS に気づき、手を差し伸べる他者とならなければならないのである。特に、教師や保護者の役割は大きく、児童生徒が自死に至らないようにするために、できることがあることを強く自覚するべきである。

そして、人というのは、他者との関係性によって自分の生や存在を確かめられ、喜びも悲しみも辛さも感じる生き物であるが、生きづらさを感じている児童生徒が自死に至ることを防ぐためには、大人たちが、その児童生徒との間で、存在を認め合う関係性を結ぶ必要がある。また、複数の大人たち同士が、その児童生徒を見守る存在として支援者としての関係性を結び合い、情報共有し、その子（のみならずその子を巡る全ての社会資源）をアセスメントし、支援の方向性を決め、その上で、役割分担を決めて、その児童生徒の支援にあたる、という活動を実行に移していく必要がある。これらを行うことにより、その児童生徒は救われるはずである。上記 14 項目に及ぶ提言は、いじめを受けたことにより生きづらさを感じている児童生徒を中心として、大人たちが支援者となって互いに関係性を結ぶための方法を明らかにするものでもある。本報告書にある提言内容を踏まえ、各小中学校において、いじめが重大事態に至らないようにするための対策を具体化し、かつ、個別ケース毎に、きめ細かく情報共有しアセスメントの上で実行していけば、いじめによる重大事態の発生という痛ましく悲しい出来事は減って行くはずである。

本委員会は、心底から重大事態に至るといふ出来事が無くなってほしいという強い思いから、提言内容が言いつばなしにならないよう、神戸市教育委員会及び神戸市下の小中学

校が、本提言を踏まえ、重大事態に至らないようにするための対策を講じ、それを実行に移しているか否か、実行の結果から課題抽出し、新たな対策を講じるようになっているか等を評価・検証し、改善策を助言する機関(検証委員会)を作ることを提言する。

そして、このような検証委員会は、神戸市の市長部局のもとに設置することとし、そのために必要な条例を制定するなどすべきである。この点、教育行政の独立性の観点から(地方教育行政の組織及び運営に関する法律 21 条参照)、このような検証委員会を設置することに消極意見がでることが予想される。しかし、このたびの事案においては、メモの隠蔽問題をはじめとして、学校、教育委員会に対する信頼は、地に落ちたことを自覚すべきである。また、検証委員会を市長部局に設置したとしても、教育委員会の有する人事権や生徒指導に関する権限などを侵さなければ、教育行政の独立性を侵すことにはならない。学校、教育委員会が、真に信頼される組織となるために、外部からの検証を真摯に受け入れるべきである。

【付記】：本委員会からのメッセージ

【本中学校の保護者の皆様へ】

いじめ再調査にご協力いただきありがとうございました。再調査なので、すでにいじめ第三者委員会に十分協力したのという思いや、2年前の事案の影響で生徒たちがまだ心にストレスを抱えておられるとか、通院中などの理由でお受けいただけなかった場合もありましたが、多くの生徒の皆様には面談に積極的にご参加いただき、学校や部活で何が起こっていたのか、明らかにすることができました。

保護者説明会の時には、2年前のいじめ第三者委員会の調査が不十分であることへの納得できない気持ちや憤りを訴えてくださいました。また、ご自身のお子様がいじめ認定されることへの不安をお持ちの保護者の皆様も複数おられました。

私たち委員は、そのような保護者の皆様のご心配や思いを胸に、面談にご協力いただいた生徒たちの心をとにかく大切に扱わせていただくことに集中し、子どもたちが今回のAさん（以下、お亡くなりになった当該生徒のことを「Aさん」と表記します）の思い出を語り、Aさんとの間で何が起こっていたのか、“いじめ”があったとしたらどんないじめなのか、今Aさんに対してどんな思いがあるのかについて語っていただきました。

本中学校の3年生のAさんの自死という、絶対起こってはいけない事態に、保護者の皆様も戸惑い、ショックを受け、深い悲しみに包まれたことでしょう。特に、Aさんを突然失ったご遺族の気持ちを思うと、胸が張り裂けるようなお気持ちになられたと思います。Aさんに何があったのかという真実を知りたいというご遺族の思いに応えることは、保護者の皆様も真に望んでおられることだと思います。Aさんに何があったのかを知ることが、今後もう二度と生徒の自死という事態を起こさないためにも絶対に必要だからです。

“いじめ”という問題がなぜ教師や大人には気づかれにくいのか、子どもたちの間だけでなぜ深く進行してしまうのか、その気づかれにくい“いじめ”にどのように気づいたらいいのか、“いじめ”に気づいたら教師や保護者はどうしたらいいのか、“いじめ”による孤立化・無力化・透明化をどう避けたらいいのか、ということを、保護者と先生方が一緒になって深く考え、子どもたちを守っていく“チーム学校”という姿勢こそがこれから求められると思うからです。

ご自身のお子様がいじめる側の生徒であったということを知ることは保護者にとってショックなことだと思います。しかし中高生の時期には“いじめ”ということは日常的に起こっているのであり、“いじめ”があったかどうかという事実そのものより、“いじめ”を出来るだけ早く気づき、適切な対応をして、いじめられる側の生徒の苦しみを軽減し、いじている側の生徒には、その言い分にも耳を傾けつつ、“いじめ”はあってはならないという毅然とした態度で臨み、早期解決を図るということに尽きると思います。もしご自身のお子様がいじている側の生徒と認定されたなら、本人がいじている意識があってもなくても、あるいは本人の記憶があろうとなかろうと、ひよっとしたら自分の言動がいじめられている側の生徒につらい思いをさせていたかもしれないということに想像力を発

揮して注意を向け、少しでも悪かったという謝る気持ちを育ていけるように家庭でも指導していただければと思います。

わたくしたちの報告書は、もちろん不十分な部分もありますが、本報告書の内容が、これから本中学校がいじめのない学校、いじめを許さない学校、いじめを初期のうちに気づいて対処できる学校、いじめる側をきちんと指導し教育相談も用いて反省まで導き、いじめられる側を守り無力を感じさせない学校となっていくための一助となることを願っています。

保護者と教職員が心から信頼し合い、知恵を出し合い、相談し合って子どもを守り、地域を豊かにし、子どもが安心して通える学校を作っていかれることと心から信じております。

縁があつて、神戸市いじめ問題再調査委員会としてみなさまの学校づくりのお手伝いをさせていただいたことに感謝申し上げ、提言をお届けする言葉といたします。

【本中学校の生徒の皆様へ】

自分の通っている中学校でひとりの生徒が自死を遂げるということを目の当たりにしたショックはいかばかりかと思えます。どれだけのショックや不安、恐怖を感じたのだろうと案じます。そのような中で、亡くなったAさんのご遺族の真実を知りたいという思い、もうこのような悲しい事態を二度と起こしてはならないという気持ちから最初のいじめ第三者委員会は立ち上がりました。

しかし、亡くなったAさんの近しいお友だちは、せっかく面談に何度も協力したのに、みんなで話し合った内容は事実とは認められないといわれ、学校不信・大人不信になってしまった人も多かったと思えます。またいじめている側の生徒とされた人は、面談を特定のいじめを認める方向に誘導されたように感じ、不愉快な思いをされた人も多かったと思えます。多くの生徒たちが納得できないままに、報告書が答申され、テレビで取り上げられ、特に途中からはメモの隠ぺいという問題も報道され、混乱したことと思えます。

そのような中で私たちいじめ問題再調査委員会が立ち上がりました。面談依頼を差し上げても、亡くなったAさんの近しい人たちは、「どうせ第三者委員会と変わらないのでしょう」と不信感を最初から持っておられた皆さんには、面談でその2年前の期待と幻滅、人間不信を最初にかかなりの時間訴えてから、当時の見聞きした話になった場合もたくさんありましたね。いじめていた側とされた生徒の皆さんは、面談を決められた方向に誘導されたと感じ不快な思いをしたと訴えた人もいましたね。

それでも多くの生徒が、真摯に事実と向き合い、証言してくださいました。“いじめ”とは、悪口や陰口、仲間外しをするいじめる側、それをはやしたてる人、いじめをよくないと思いつつ止められない傍観する人、いじめられる側のかかわりの中で起こります。“いじめ”の認定はそれぞれの人の証言で行っていきます。報告書を読み、いじめている側やはやしたてる側とされた人は、いじめている意識がないとか、言動の記憶もない人もいます。しかし、私たちは必ず複数の証言で認定していきました。たとえ記憶やいじめの意識がなくても、想像力を働かせて、ひょっとして亡くなったAさんが周囲の人の言動に嫌な想いやつらい思いをしていた可能性を少しでも感じることができましたら、傷ついていたとしたらごめんねと謝罪する気持ちになっていただけると嬉しいです。

“いじめ”を見聞きしていても、勇気を出して止めることができなかつた皆さんには、ぜひこの事案を機に、自ら悪口や陰口、仲間外しなどの“いじめ”を目の当りにしたら、「いじめはよくない、やめよう」と毅然と指摘できる人になっていけるように、気持ちを強くしてってください。

生徒の皆さんは、これから保護者になっていく人でもあります。皆様が保護者になった時に、自分の子どもが、いじめている側の児童・生徒、“いじめ”を面白がる児童・生徒、“いじめ”をよくないと思いつつ傍観してしまう児童・生徒、いじめられる側の児童・生徒と分かった時に、“いじめ”を無くすように、教師と協力して、毅然とした態度で子どもと向き合えるようになって欲しいのです。

人は生きていながら必ず失敗や過ちを犯します。人をいじめるなんてよくないことと頭ではわかってはいても、誰かにイライラさせられたり、誰かを嫌いになったり、誰かは自分と興味関心が違って変だと感じたりして陰口を叩いたりします。からかうと反応が面白い人をからかって遊んだり、悪口を言ったりします。仲間外しをすることが思いのほか楽しかったり、誰かをいじめている人と仲良くしたくて、仲間に入れてほしくて一緒にからかってしまったりしてしまうこともあるのです。

ところがある時ふと気づきます。からかわれている人、陰口を叩かれている人、仲間外れにされている人、みんなにバカにされている人が、実はそのような“いじめ”を受けていることで心を痛み、悲しみ、苦しみ、暗くなったり、逆に妙に明るくふるまったり、顔がこわばったりしているのではないかと気づきます。その瞬間が大切な時です。

その時に心から悪いことをしたと反省できることが人として大切だと思います。人は失敗や過ちを犯したことが悪いというではありません。失敗した時にそのことをごまかし、自分の責任を認めないことが悪いのだと思います。つい人をいじめてしまい、いじめられている側を苦しめていたと気づいたら、その自らの過ちを悔い改め、いじめられている側に心から申し訳ないことをしたと反省し、心からの謝罪の気持ちを持つことが、失敗を乗り越える唯一の道なのです。

自分はいじめているつもりはなかったとしても、ひょっとして自分のちょっとした言葉や態度や表情が、誰かを悲しませ、苦しめていたのかもしれないと想像してみることが、人を成長させます。相手の身になってみるということは思いのほか難しいのです。自分はいじめていなかったと思っている人も、ぜひ想像力で誰かの身になって考えてみてください。ひょっとして自分の言動に苦しんでいる人がいるとすれば、そのことを認め、謝ってみることも大事だと思います。

亡くなったAさんの命は戻ってはきません。でもだからこそ私たちはAさんの死を無駄にすることなく、Aさんに何があったのかという真実に向き合い、認め、その真実から学び、“いじめ”のない本校にしていく使命があると思います。

Aさんに何があったのかという真実を知ることのもう一つ重要な目的があります。それはAさんを失ったご遺族の再生の力になるということです。Aさんのご遺族は今でもAさんを失ってから時間がまったく止まっている状態なのです。Aさんの死を受け入れられず、これからどのように生きていったらよいかわからないままです。もちろんAさんに何が起きていたのかを知ることには新たな痛みや悲しみを引き起こすかもしれません。しかし、Aさんに何があったのかを知ることによってのみ、ご遺族は心からAさんの気持ちに真に寄り添うことができます。Aさんが亡くなったのは“いじめ”があったからであり、そのことをみんなが認め、深く反省することで、ご遺族にとっても、Aさんの尊厳が守られ、Aさんの名誉は挽回され、Aさんの魂は癒されるからです。家族が深い愛情でつながり、不幸に見舞われた家族の一人の苦痛を共有することで、深い自責の念から脱するきっかけをつかむことができるのです。そしてAさんの死が、本校や社会全体が改善に向かう方向

で教訓を生み出すことにつながったときに、新たな一步を踏み出すことができるようになるのです。それこそがAさんの真の名誉の回復だと言えるでしょう。

以上のように、みなさんが真実を語ったということ、認定された“いじめ”を真実として受け入れることは、とても大切なことなのです。これからもみなさんの人生は続いています。その中でつらいことや苦しいことが自分に降りかかることもあるでしょう。その時にも、今回のように真実と向き合い、真実を語ることの尊さを思い出してください。

また、今回の事案で残念だったことは、Aさんの“いじめ”を大人である教師や保護者に訴えろとか、“いじめ”はよくないといじめる側に訴えることができなかったことです。このような告発はとても難しいことだと思います。“いじめ”が自分に向かってくるとも怖いでしょう。“いじめ”を無くすことは容易ではないということは、このような難しさがあるからなのです。勇気を出して真実を語ってくれたみなさんが、本校から“いじめ”を無くすにはどうしたらよいのかということについて、ぜひさらに勇気を出して知恵を絞れる大人となり、学校から“いじめ”を無くす取り組みをしていってほしいと思います。

