

いじめ防止対策推進法第28条第1項にかかる 重大事態の調査結果について（w小学校）【公表版】

1 事案の概要

本件は、いじめ被害を訴える女子児童（以下「当該児童」という。）の保護者（以下「当該児童保護者」という。）から、5年生である当該児童が1学年上の関係児童A（以下「関係児童A」という。）らから受けたいじめを思い出し、そのことがトラウマとなっているとの訴えを受け調査を開始した事案である。

本事案は、当該児童が小学校1年次（平成28年度）から5年次（令和2年度）に発生し、当該児童は、5年生の令和2年11月から休むことが多くなった。現在は卒業し、進学している。

2 調査組織

横浜市いじめ問題専門委員会（以下「本委員会」という。）

3 答申（調査結果）

(1) 認定したいじめの有無

認定したいじめの有無に関する本委員会の答申は、以下のとおりである。

なお、いじめ防止対策推進法（以下「法」という。）上の「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」をいい、「児童等」とは、「学校に在籍する児童又は生徒」をいう（法第2条）。

ア 1年次の段階の件

本件の対象となる行為として当該児童と1学年上の関係児童Aとの接触行為が認められる。また、本件において、当該児童が関係児童Aに階段から突き落とされそうになったと感じ、これにより大きな恐怖と心身の苦痛を感じたことは、当該児童の主張より認められるため、「いじめ」と認定しうる。

なお、多数の関係者から聴取を行ったものの、発生から5年以上が経過していることもあり、上記認定より、関係児童Aが当該児童を突き落とす意思を持って当該行為を行ったということまでは認定に至らなかった。したがって、関係児童Aが当該児童を、故意をもって突き落としかつという点については真偽不明と言わざるを得ないが、本報告書においては「いじめ」と認定したため、以下補足して説明する。

本件のように、行為の性質が、コミュニケーションややり取りに起因するものではなく、身体的な接触行為で、かつ、過失行為としてもありうる態様の行為については、そもそも接触する意図をもって行った行為であったかについて、周りの状況から判断することにも一定の限界があり、意図をもって接触したかという

点について厳格に認定しようとする、最終的には行為をした側の発言に依存せざるを得ない。

しかし、そのように「いじめ」の範囲を限定的に捉えると、意図をもってなされた場合であって、意図をもっていなかったと行為者側が述べた場合には、すべからず「いじめ」と認定しえないことになれば、教育的介入が必要な行為についても、その介入機会を逸することともなりかねない。

したがって、本件行為については、行為の主観面の認定は、被害者の主観によって判断すべきと考え、「いじめ」と認定したものである。

イ 3年次のスポーツクラブの件

当該小学校では、学校の施設を利用して、課外活動として希望者が練習をしていた。監督やコーチは保護者等であった。当該児童は関係児童Aから同クラブ活動時に「嫌なことを言われた」と母に訴え、母が当時の担任に申告したことが認められる。本件で具体的にどのような発言をされたかという点について、当該児童側の主張として「ばか」「死ね」と言われたとの主張があったが、当該児童自身も3年以上前のこのときの発言を具体的に覚えていなかったこと、学校側も発言の特定を行わないまま関係児童Aに謝罪をさせたために、どのような発言があったのかは本件直後も確認した形跡がないことから、本場面における発言は特定できなかった。

実際に、関係児童Aは、本件直後に心当たりがないと否定していたが、当該児童が嫌な思いをしたのであれば当該児童に対して謝罪はしたものの、本件当時から現在に至るまで、自分のどの発言が当該児童を傷つけたのか分からないままであることが見受けられる。

いじめと認定するためには、具体的な行為が特定できることが前提となるところ、本件では発言自体が特定できなかったため、いじめと認定することはできなかった。

なお、スポーツクラブの児童間では、声かけ等により自然発生的にコミュニケーションが存在しており、関係児童Aや他の児童らから当該児童に対する声かけそのものは何らか存在していたと認められる。本件については、当該場面における言動が特定されなかったため、いじめとして認定しえなかったものであり、スポーツクラブの活動中に、関係児童Aや他の児童も含む児童らから、当該児童を傷つける言葉かけがなかったことを意味するものではないことを付言する。

ウ 3年次の下校時トラブルの件

関係児童らは1学年上の当時4年生であったころ、本件トラブルの直前に、1学年上の学年と交流する形での遠足があり、当該児童と関係児童らは、そこで面識を持った。遠足で何があったのか詳細は分からなかったが、当該遠足について当該児童は担任に遠足の感想について「最悪だった」と述べていたこと、関係児童らの誰かが遠足で何度か笑いながら振り返ったりしたことがあった。

当該児童が3年次の下校時に、いずれも1学年上の関係児童B（以下「関係児童B」という。）及び関係児童C（以下「関係児童C」という。）から「ばあ」とからかわれ、当該児童が心身の苦痛を負ったことが認められるため、「いじめ」と認定する。「ばあ」という発言の意味は不明であるが、当該児童が自分より1学年上である関係児童B、C、D、E及びFの5人と下校時に鉢合わせた状況の中で5人のうち2人からなされた発言であり、そのような発言を受けた当該児童が、

自分がからかわれたと感じるのは極めて自然である。

なお、聴取の中で、関係児童B、C、D、E及びFの誰かが、笑いながら後ろを振り向いたりしていた可能性があることが認められたが、関係児童のうち誰の行為であるか等の特定もできなかったことから、「いじめ」の認定には至らなかった。

エ その他

当該児童は、上記ウで述べた時点以外にも、当該児童が2年の頃に、1学年上の児童らから、蹴られたことがあると述べた。しかしながら、いつ頃、誰からなされた行為であったのか等事案を特定することはできなかった。

上記ウで述べたとおり、3年次には、遠足において、当該児童を傷つける意図等はあったかまでは認定できなかったものの、笑いながら振り返る等の行為があったこと、3月ころにも当該児童と似た髪型をしていた子がテレビCMで歌っていた歌を関係児童Aらが口ずさみ、当該児童はばかにされたように感じて傷ついたと述べていたことから、本件にて対象とされた行為以外にも、関係児童に限らず他の児童たちとの関係で、当該児童がばかにされたように感じて傷ついたことが他にもあった可能性はある。

(2) 当該小学校の対応について

ア 対象行為発生時の対応

(7) 1年次の階段の件

階段の件についての学校の対応は、当該児童1年次担任が、当該児童保護者からの申告を受けて関係児童Aの担任に申し送りを行ったところまでは確認されていた。ところが、当該児童及び関係児童Aに事実確認の聴取がされていた記録もなく、いずれも些細なトラブルと解され、当該児童5年次に当該児童保護者が学校へ申し入れて調査に至るまで、いじめ認知には至らなかった。学校対応として階段の件は、既に解決済みという認識であり、担任間のみで処理されていたようである。本調査において関係教職員らの聴取を重ねても階段の件は記憶が定かでなく、事実確認と児童らの指導・謝罪について確認できなかった。

階段の件の解決について学校の認識は、当該児童側が関係児童側から直接謝ってもらったという伝聞を根拠に、それを解決と学校は判断したというものである。この点について当該小学校は確認しておく必要があった。仮に当該児童が突き落とされそうになったと認識しているように、関係児童Aが階段で当該児童を故意に突き落とそうとしたのであれば、重大な怪我に結びつきうる危険行為である。その可能性があったのであれば、保護者同士で話し合いがあったから問題がないと処理するのではなく、具体的な事実関係を確認するために、当該小学校としては、少なくとも、当該児童や関係児童Aに聴取を行い、必要であれば聴取に基づいた指導を行うべきものであった。実際、指導や謝罪が行われていたとしても、5年以上経過した本重大事態調査では、ほとんどの教職員の記憶は定かではなかった。経過した時間に鑑みれば、この記憶がおぼろげであること自体はある程度了解できる。

しかし、学校活動内で発生した危険を伴う案件についての学校対応としての問題は、まず階段の件が発生した当時に、①当該トラブルが全く記録されてお

らず、発生年度（平成28年度）のいじめ認知報告書にも記録されていなかったこと、②関係児童Aの2年次担任が関係児童Aに指導し、当該児童へ謝罪等の指導をした記憶がなく、当該児童1年次担任も当該児童保護者へ階段の件を報告していない状態であったにも関わらず、5年次の2月に当該児童保護者からの求めに応じて学校から交付された調査資料には、あたかも関係児童Aから当該児童に対する謝罪があったように記録されていたことである。つまり、指導と謝罪の事実がはっきりと確認できなかつたにも関わらず、事実があったかのように記載したことである。③さらに、上記調査資料には、作成時には発生時から数年経過していたため、多分に事実確認において曖昧な部分を含んでいたにも関わらず、当該児童保護者の要望に対して学校としてどのように応じていくかどうかを十分に検討せずそのまま請け負う形で、当該児童保護者へ資料を渡してしまったことである。

当該児童が1年次の階段の件の指導・支援の事実がはっきりと確認できなかったのであれば、事実や経緯が不明確だったという「事実」を認識し、当該児童保護者へ「分かったこと」と「調べたがはっきりと分からなかったこと」を峻別して回答・報告すべきであった。いじめ対応として、当該児童だけでなく関係児童らに対しても、学校対応が不誠実と捉えられても仕方のない経緯である。

(イ) 3年次スポーツクラブの件

当該児童が「嫌なこと」を言われたと感じた具体的発言やエピソードは、当該児童からの被害申告があった直後に、当該児童及び関係児童Aに聴取された事実は確認できたが、具体的発言の内容やエピソードは明らかにならなかった。自身の担任から呼び出された関係児童Aは、「そんなことは言っていない」と述べたものの、「当該児童が嫌な思いをしたのであれば」と自らの言動について謝罪した。

また、本件の取扱いについて、学校としては、スポーツクラブは学校が運営するものではないことから「学校外のトラブル」であり、学校内の案件として取り扱う必要はないという認識であった。しかし、当該児童にとっては、同じ小学校の関係児童ばかりが通うスポーツクラブの件によって学校生活に苦痛を感じていた。それを当該児童から聞いた当該児童保護者も、当該児童が安心して学校生活を送ることについて学校に対し理解を求めている。そうであれば、最終的にいじめを認知するか否かに関わらず、学校はこの案件を把握したのであれば初動として「学校外」とせず、当該校の児童に起きたいじめの疑いのある案件として取り扱うべきであった。文部科学省は、いじめ防止対策を行うべき対象としての「一定の人的関係」を定義している（法第2条）。その「一定の人的関係」とは、「学校の内外を問わず、同じ学校・学級や部活動の児童生徒や、塾やスポーツクラブ等、当該児童生徒が関わっている仲間や集団（グループ）など、当該児童生徒と何らかの人的関係」である（「いじめの防止等のための基本的な方針」（平成25年10月）文部科学大臣決定（最終改定平成29年3月））。つまり、本件で何らかのトラブルを認知したならば、学校対応の対象となる。

実際に当該小学校は、暴言があるような日常の雰囲気だったのかということについて、当該小学校の当該児童の在学期間におけるいじめ認知報告書を紐解くと、「ばか」「死ね」という発言や児童間の暴力によるトラブル案件の記述が

複数件認められる。少なくとも当該小学校の学校生活では、いじめ認知した暴言や暴力が他にも複数件見られたこと、また、それらをいじめと認知し、学校対応が具体的に図られていたことが分かる。また、本調査でも、当該児童の学年や1学年上の関係児童Aを含む学年で、「目に余る言動（ばか、あほ、呼び捨て、大声）」が度々あり、学校内やスポーツクラブで度々指導があった話も出てきた。本件においても、本報告書においていじめの認定はなされなかったものの、このような状況下で当該児童が傷つくような環境があったという可能性が高い。ただ、その背景に、「大人たちの言葉が荒くなっていた」ことが聴取で上がったことも、子どもたちの名誉のために言い添えておく。

(ウ) 3年次下校時とその他のトラブル

本件について、当該児童は当時の担任に対し、ありありと目の前で固有名詞を出して具体的に被害が体験されたように詳細なエピソードを語った。これを受けて、当該児童担任は関係児童らに聴き取り確認したが、両者の主張は整合しなかった。それ以上踏み込んで聴くことはなかった。当該児童と関係児童ら、両者の事実が食い違ったまま、当該児童保護者は当該児童からの被害申告を受けて、わが子は暴力を受けていると強く主張した。当該児童の受けた苦痛を心配した当該児童保護者も、両者の主張の乖離を目の当たりにした担任も相当苦勞したと察せられる。結果的に、当該児童担任は、当該児童保護者が他の関係児童保護者らと話し合ったと聞き、本件について終了としたが、当該児童側と関係児童側の両者が納得のいかないまま、もやもやとしたまま解決できない状態で終えてしまった。

ここでの事実確認における学校対応の問題は、当該児童1年次の階段の件と同様に、学校側として毅然といじめの存否を判断し、いじめが認められた場合にはきちんと対応しようとする姿勢に欠けた点にある。いじめの存否について判断がでない状態のまま、児童間で話がついたことで安易に「トラブルは解決した」とした点である。本来的には何も解決していないのに、その件は終了とされたことで、お互いに「もやもや」と相手への疑念を残す形で行き違ったまま下校時のトラブルを終えてしまったことに課題がある。

その他のトラブルとして、前記3(1)エにあるように当該児童が1学年上の児童らのことで傷ついたと述べていた件もあった。この学校対応も同質の課題がある。当該児童保護者が「もういいのよ」と関係児童A保護者に伝えたことをもって、学校はそれ以上調査することもなく終わってしまった（したがって、関係児童側も何が起こったのかを明確に把握しないまま終わっている。）。学校活動の中で起きたことであり、当該児童が明らかに傷ついていると判断できるならば、保護者同士のみのお話合いに任せず、学校がまず当該児童と関係児童らに直接アプローチして確認する必要があった。

(イ) 発生時に記録しなかったことの問題点

a 学校いじめ防止対策委員会

当該校における平成30年5月からの「学校いじめ防止対策委員会」の会議録を確認したところ、会議のメンバーについては流動的である。職員会議の終了後や、朝の管理職打合せ等において、具体的ないじめ事案についての情報共有の場はあったようであるが、「学校いじめ防止対策委員会」として正式に開催されていたのかは不確かであった。また、報告時間が10分

程度と短時間であったようである。令和2年度まで、学校の校務分掌一覧組織表には「学校いじめ防止対策委員会」が位置付けられていなかったが、当該児童が6年生に進級した令和3年度の同組織表には位置付けられていた。

当該小学校は、学校いじめ防止対策委員会で話し合われる以前から、毎月一度は必ず児童のトラブル等を話題にあげる教職員の話し合いを行っていたという。しかし、令和2年度、当該児童5年次には、管理職と学年主任、教務主任との朝の打合せの前のミーティングなど定期的に情報共有する場を持っておらず、上記報告のほか、活発な情報共有がなされた形跡はなかった。

日々の児童指導とその対応に教職員は忙殺され、いじめ案件の一つひとつを丁寧に対応することが困難であったことは想像に難くない。しかし、本案件に関しては、管理職がリーダーシップを発揮し、いじめ防止対策における組織的な指示、指導、対応などができていたとは言いがたい。

b いじめの解決について

スポーツクラブの件において、本人及び当該児童保護者からの訴えをもって、いじめの事実確認とし、関係児童Aを呼び出し当該児童へ謝罪させたことで、いじめの解決としたこと、当該・関係児童らへの指導・支援との関係について触れたい。

本件では、そもそも学校は1年次の階段の件及び3年次のスポーツクラブの件についてはいじめの認知自体がなされていなかった。学校対応について先述のとおり、1年次の階段の件、3年次のスポーツクラブの件や下校時のトラブルについて結果的に曖昧な事実確認で終わっていることは、いじめの認知自体がされていないのだから「いじめの解決」以前の課題と言える。しかし、法上の「いじめ」として認知したか否かに関わらず、解決に導いていく（すぐに解決しない場合はフォローしていく）過程が重要であるところ、関係児童Aを呼び出し、どの言動が当該児童を傷つけたのかも理解していない関係児童Aに対して、当該児童に謝罪をさせたエピソードは、学校が無理に「解決」へ持ち込んだようにはうかがえる。まずは、ただ「解決」を目的とするのではなく、せめてどのような言動で当該児童は傷ついたのかをきっちりと聴取すべきであった。それでも事実が不明であったのであれば、事実是不明のままとして、当該児童、当該児童保護者、関係児童A、関係児童A保護者へ確認・報告をした上で、当該児童及び関係児童Aに対していつでもフォローアップする用意があることを伝え、一旦の区切りをつける方が望ましかった。

イ 当該児童が体調悪化を訴えてからの対応

(7) 発生直後に1年次の行為をいじめ認知したこと

当該児童は5年次11月初旬に体調を崩し、当該児童保護者は学校に対し、その「原因」は1年次の階段の件にあると主張した。これを受けた学校は、上述したとおり、1年次の階段の件について速やかにいじめ認知を行った。その後、当該児童保護者は、1年次の階段の件のみならず、3年次までの件について学校が保有する資料を開示してほしい旨述べた。これを受けて学校側では、これらの過去のトラブルについて、当時の児童支援専任（以下「専任」という。）が

主導して、当時の当該児童や関係児童Aの担任らから改めて聴取を行い、過去のトラブルをまとめた「1～3年生までのお子さんの対応を整理した記録（令和3年2月24日付）」を作成し、翌25日付で、当該児童保護者の自宅へポストインする方法で交付した。さらに当該児童保護者は、学校に対し書面による経緯の説明を要望したため、今までの経過をまとめた「令和2年度の当該児童の対応を整理した記録（令和3年3月19日付）」を作成し、同月22日付で、当該児童保護者の自宅へポストインする方法で交付した。

これらの書類を渡した行為について、学校がその根拠としたのは、「当該児童保護者の（上記の）要望があった」ためである。結果的に、3年次までの経緯の説明も、学校としては、当該児童保護者に「寄り添う」方針だったが、当該児童保護者の「意向に添う」対応になっていたと言える。

これらの記録内容は、先述のとおり、本調査の聴き取りから鑑みても事実かどうか極めて心許ない情報と言える。指導と謝罪が確実にあったかのような、この曖昧な情報を当該児童保護者が「事実」と見なしてしまうおそれは十分考えられたが、学校は記載内容について学校側が把握している事実と一致した内容かについてきちんと検証を行わないまま、当該書面を保護者に交付した。学校が当該児童保護者に「寄り添う」ことと、約4年前の曖昧な情報を当該児童保護者へ渡すこととは、まったく別の問題である。

以上のことから、学校と保護者との情報共有のあり方を根本的に見直す必要があったと思われる。

(イ) 校長や専任など個人に偏った支援体制

本調査における各学年の担任らからの聴取では、担任らは、校長が当該児童保護者だけでなく、他の様々な保護者への対応も引き受けてくれるため、管理職（当時の校長）に感謝していた。この感謝は、教員らが児童指導に専念でき、日々の業務に忙殺される中で、保護者らとの調整業務からある程度解放されるためのありがたさだった。校長は確かに、当該児童保護者に積極的には対応していた。このことから、担任は学級指導に専念し、保護者対応は校長に校務を分業することで、整理できるように見える。しかし、児童の学校生活は、保護者の理解なくして成り立たない。校長から見て、日頃から当該児童保護者と校長とは、「良好」で「よく話して」、「おしゃべりを楽しんでいた間柄」、「協力していただける関係」だったという。そのような関係であったのであれば、校長は担任と密に話し合い、当該児童保護者が何を望んでいるか、何に不満や不安を感じているかを十分に担任らと共有して、担任らによる児童指導に生かされるべきだった。学校において保護者らとの信頼関係が「良好」であるとは、互いに不都合なことであっても必要なことは言い合える安全感に基づく関係のことである。しかし、当該小学校と当該児童保護者とはそこまでの深度に至っておらず、むしろ行き違いが生じていたと推察される。

専任は、当該児童が4年次より交代し、当該児童が5年次の6月頃、当該児童の欠席が目立ち始めた頃から専任が当該児童保護者の窓口として関わっていた。また、後述の医療連携においても、専任が「窓口」として、ほぼ一人で奔走していたことは、後述する当該児童及びその保護者との医療情報の共有を見落した一因と考えられる。まだ専任としての経験が豊富とは言えない専任一人が、対応を抱え込んでしまう偏った組織体制となっていたことがうかがえる。

校長についても、当該児童5年次のいじめ対応について、2月中旬までの間、校長が不登校状態の当該児童に対して毎日手紙を書き自宅へ投函するなど、校長単独での当該児童及び保護者に対する対処の苦労が見られた。当該児童へ元気に登校してもらえる状況となるよう、学校としてどのように対応方針を考えていくべきかという骨太の計画策定をすることなく、各人がそれぞれ様々な支援を行っているものの、全体として整合性のとれたものではなく、当該児童保護者の求めに振り回されるような形で場当たりの対応をしていたように見受けられてしまう。

以上のことから、校長や専任一人ひとりの教員としてのがんばり、特に当該児童保護者との関係づくりを重要視していたことは本調査の聴き取りから感じられたものの、学校の組織的対応の観点からは、分業すれど一枚岩になりきれなかった面が否めない。

(ウ) 医療との連携について

当該児童5年次、学校が当該児童保護者同席のもとで、当該児童主治医とともに話し合いの場を持った。専任が当該児童の医療上の情報を当該児童主治医から聴き取る連携は、当該児童の学校における支援と指導において重要な動きであったと評価できる。しかし、当該児童の主治医から得た医療情報を含めたその後の方針を、学校と当該児童保護者とで話し合う機会を持たなかった。当該児童5年次12月から少なくとも3回の医療連携があり、3回目に当該児童主治医の元へ、スクールソーシャルワーカー（以下「SSW」という。）と共に専任が訪ねる前に、当該児童の主治医から学校（専任）に対して、「内密はダメですよ。それはお受けできません」と釘を刺されている。医療機関は、保護者の同意に基づいて当該児童の情報を学校に提供している立場であるのに、その構造をきちんと理解せず、学校はあたかも「学校にだけ教えてくれている情報」のように取り扱い、最後まで主治医との情報共有について当該児童保護者と情報共有しなかった。しかしながら、当該時点では既に、当該児童保護者は学校の組織対応に対して不信感を持っており、学校としても既に当該児童保護者からの訴えに敏感になっていたことから、医療情報を元に「共に考えてゆく」協力姿勢が両者に既に失われていたことは、医療連携が実現したのに極めて残念である。

医療連携をした情報を当該児童保護者と共有しなかったことは、そもそも、何のための、誰のための医療連携であるのかを、支援教育の基本から問い直す必要がある。医療との連携の目的、つまり、学校側が得られた医療情報は当該児童及び保護者と共有され、医療情報に基づいてより適切な当該児童への対応が検討されることによって、初めて連携や協力と言えるのではないだろうか。当該小学校には残念ながらその認識が不足していた。

(I) 通級教諭やスクールカウンセラーとの情報共有

当該児童が3年次から通い始めた通級指導教室（以下「通級」という。）では、当該児童は、通級教諭に話をすることで「すっきり」する体験が多かった。そこで、当該児童は、通級教諭に対して、今起きている教室での楽しいこと苦しいことを語り、学校での1、2年生からのいじめられた苦しみ話から、「不思議な」「現実にはあり得なような」話もしていた。それは、具体的な登場人物が出てくるエピソードから想像上の話であると分かりつつも、通級教諭は通級

指導の場で、まずは本人の思いを十分に聞いていた。この時間と空間は当該児童にとって、時に家族からも守られる非常に大切な安全空間だったと思われる。そして、当該児童の言動を詳細に記録していた。

スクールカウンセラー（以下「SC」という。）からは、一度、当該児童保護者を含め、関係者での話合いが提案されたが、実現しなかった。このような情報共有がもっと建設的に行われていたら、より当該児童の現状に即した多面的な支援が実現したと思われるが、当時、学校はイニシアチブをとって、当該児童や当該児童保護者の情報の範囲や共通認識を合わせて、安全に対話を進められるほど体制が整っていたとは言いがたかった。

(3) 教育委員会の対応について

当該小学校の教職員に対する指導については、当該児童が5年次の11月に、教育委員会の緊急対応チームの指導主事が当該小学校へ入った。その目的は、当該児童保護者と度々話合いを重ねてきた校長の退任年度にあたり、当該児童保護者に安心感を持ってもらうことと、学校への勇気づけの意味があった。

もっとも、対応にあたった指導主事らにとって、当該小学校の運営は、児童や保護者らへの対応について「モデルケースとなるほどのよくやっている学校」という認識があった。しかし、その見方は3つの視点を見逃していた。

- ① 当該児童の不登校支援に当たっては、学校への勇気づけの前に、まず当該児童とその保護者への支援が先であったが、その評価と支援を見落とししていた。特に、教育委員会では、校長と当該児童保護者との関係が十分であると見立てていた。そのため、そのリスクや見通しが十分に吟味されていなかった。
- ② 当該児童保護者から申告された「いじめ案件」である1年次の段階の件は、事実関係についてきちんと調査されないまま、学校が保護者間の謝罪があった風聞をもとに「解決」と判断したと、報告書に記載されていた。教育委員会として、これらに対する学校への指摘・指導がなかった。
- ③ 当該児童5年次に、当該児童をめぐる、当該児童保護者と医療機関、SC、SSW、通級教諭などの関係者間における役割分担や相互連携について整理されぬまま、専任や校長の中でも混乱があった。このような場合には、俯瞰できる教育委員会の立場から、校長がチームのイニシアチブを取れるように、後方支援することが望ましかった。例えば、学校は医療連携がよくできていたと評価されていたものの、その情報共有が当該児童保護者との間ではなされていなかったことに対する指摘・指導がなかったことが挙げられる。

これら、学校が当該児童の不登校といじめの両案件について、学校として何を優先に考えて進めていくかといった考え方のサポートの視点、また、どの範囲のいじめを学校が主体的に関わっていくべきか（学校外であれば認知しなくてよいか等）、また医療連携における情報共有の詰めの視点が不十分であった。つまり、「学校判断についての評価」の視点として、教育委員会の指導・助言が十分ではなかったと言える。

(4) 今後の対応と再発防止策について

本件においては、当該児童が5年次に体調を崩し不登校が生じた原因として当該児童が被害を訴えた行為は、当該児童が1年次の段階の件や3年次の件など、2～

4年前に遡る行為である。この間にも、当該児童には日々様々な出来事が起こっていた中で、本調査報告書において、いじめとして取り上げた行為と当該児童が体調を崩した原因となった精神的苦痛との間に、因果関係が存するかどうかを検討することは困難であると判断した。

しかしながら、事後的客観的にいじめと判断されたか否か、いじめと当該児童の受けた苦痛に因果関係があると判断されるかに関わらず、いじめによる心身の苦痛を受けたと訴える児童がいた際に、学校が日々の多忙な業務の中にあっても、どう当該児童や保護者と向き合って安心した学校環境を提示できるかを考えていくことが再発防止に資することとなる。そして、そのことはこのような事後検証の中から学んでいくほかない。

ここでは、本件のような事態となることをどうしたら防止できるかを検討する。そして、何より当該児童及び関係児童らがトラブルを抱えつつも可能な限り安心して過ごすためには、私たち大人は何をすべきだろうかという視点を持って提案したい。

ア より深い児童理解へ

(ア) 当該児童の語りの特徴と「助けて」のサイン

ここでの要点は、当該児童の訴えるいじめの背景事実が分からなくとも、不登校の背景が分からなかったとしても、一貫して心身の苦痛を感じ訴えているという「心的事実（内側の現実）」は理解するという視点である。重大事態調査に至った後、この調査時である「いま」がつらく苦しい心境にあるという「心の中の苦痛感」であることには変わらない。当該児童の心の中は、小学校に上がってから、周囲から見て当該児童が「穏やかな楽しそうな」時期はあったものの、心中のつらい思いを家族や教職員ら周囲に分かってもらおうとして、しかし、その苦慮がうまく伝わらないことが繰り返された。時には周囲から誤解されながら、結果的に当該児童の思いは、親にも友達にも先生たちにも「誰にも分かってもらえない」体験として積み重なった。それが、どうしても身動きがとれなくなってきた当該児童は、「助けてほしい」思いの表れとして訴え続けてきたと理解できる。そして、5年次の11月初めに当該児童が体調を崩したことについて、「心の中の事実」が作用して文字通り「身動きがとれなくなった」と見立てることが、現実的に当該児童を支援していく上での重要な視点と考えられる。

この視点を獲得し得たのは、本調査において、通級教諭が本人の内面を毎回丁寧に受け止めてくれていた経緯を知ることができたことによるものが大きい。しかし学校は、通級との情報連携を積極的には行っていなかったため、当該児童から多くのヘルプサインが発せられている通級の情報を得て、本人の支援につながる連携を築くことができなかった。SCから関係者招集の試みが見られたものの、SCやSSWら専門家との連携についても同様である。

なぜ、通級教諭や専門家らとの協力を得られなかったか。当該児童は自分の状況や心情を周囲に理解してもらおう手立てが不得手であったものの、学校や課外活動において、友達や教職員らと気さくにふるまっており、このような様子を見た複数の教員らが、「(通級へ) 行く必要はない」、通級へ通っているようには見えない児童と捉えていた。このような背景から、当該児童が抱えている苦慮感をもう一步理解できずに、本人から発せられる「助けて」という思いの重

みが伝わりにくくなっていたと考えられる。その一步先を、S Cや通級教諭らと具体的エピソードを交えて担任・専任らが共有し合うことで、当該児童の理解は深まる可能性はあっただろう。その理解が関係者間で行き渡ると当該児童の苦しみの「翻訳」として機能する。さらに現実的な動きとしてS S Wと話し合う場を設けていたら、新たな理解と支援につながったかも知れない。

(イ) 当該児童の内面の理解について

教育現場においては、トラブルが起こった際には、まず教職員が起きた事柄を聴かねばならない。当該児童の元担任は、当該児童からトラブルの内容を聴いたとしても、「事実」を特定しづらいことがしばしばあったと話し、聴き取った教職員は、本人の表現と他の関係者の表現をどのように理解するかに腐心したことが見受けられる。

実際、いじめ再発防止のための要点の一つは丁寧な聴き取りである。保護者との信頼関係を早期に築くことが望まれる。幼稚園や保育所との連携、学年間の引継ぎにおける情報の共有や通級教諭との連携、児童の特性などの把握、S CやS S W、更には関係機関との連携を図ることが必要である。

日々の業務の忙しさもあって密な連携をすること自体が難しかったとしても、担任ら教職員がトラブルについてどう捉えればよいかに苦慮したタイミングで、通級教諭やS Cに見解を求め、逆に通級教諭やS Cは、より当該児童の内面に近い立場から、その視点を積極的に担任等へ提供する。そのような弾力的に連携を図る意識改革を期待したい。

(ウ) 大人こそ素直で正直で率直な対話を

私たち大人は、子どもたちに素直で正直な人間像を求める。しかし、まず大人である私たちがその手本となっているだろうか。表面上の笑顔の裏で不信感をもつ場合であっても、お互い子どもの健やかな成長を心から素直に願うことを通じて、大人同士が「ありがとう」と正直に尊重し合う対話を交わし、間違ったら「ごめんなさい」という率直なモデルを示したい。

3年次下校時のトラブルにおいて、学校がそして保護者らができたことは、何であらうか。自己の省察を抜きにして他者を非難する作法は教育の世界にはまったく馴染まない。事実確認に限界があれば、S CやS S Wの意見を取り入れたり、学校外の機関と連携したりして、全ての大人である関係者それぞれが当該児童の心的事実をどのように受け止めたかを確かめ、当該児童や関係児童らがどのような心構えや態度姿勢を育ててゆけばよいかを、共に考え続けましょうと「対話を続ける姿勢」であったかも知れない。3年次スポーツクラブの件は、いじめの認定にこそ至っていないが、暴言やからかいが飛び交う背景があり、それを見守る大人がその状況を結果的に放置していたことは十分に考えられる。その状況を改善してゆくためには、担任一人では気力がもたないであろうし、学校長だけでもできない。関わる大人たちがそれぞれリーダーとなって可能な限り、それぞれの立場で安心して自由に語るができる対話の場をつくることではないだろうか。

そして、関係する全ての保護者らは、それぞれの児童が健全に育つにはどうしたら良いか、という共通の視点に立って話し合われる態度姿勢が問われる。対人トラブルが起きると、相手が悪く自分たちは悪くないという防衛の思いが生じやすいことも確かである。それはとても自然な思いではある。しかし、こ

の態度姿勢により、対話する機会は失われ、次なる争いの種を蒔いてしまう。本調査では、「大人たち」の語りから多かれ少なかれ怒りと悲しみの思いが感じとれた。相手の児童のせい、学校のせい、相手の保護者のせい、その思いだけでは、本件の児童のトラブルと同じことを繰り返す陥穽となる。「大人」としてそれを越えて、まず、率直に怒りがあることも、どうしたら良いか分からないでいる正直な気持ちも素直に表現し許し合うことが求められる。それに加え、更に重要な点は、児童らを健やかに育つ環境を創るために私たち一人ひとりが何をしてきたか、どうしたら良いかを話し合う希望が芽生えるような体験を分かち合うことである。その機会をトラブルが発生した早々の時期にもつことを提案したい。それができるためには、「安心して話し合える場」と「その対話を扱える者」が必要である。その場づくりは学校が引き受けて良いかも知れない。その場合、SCやSSWを大いに活用する機会にもなる。

(I) 当該児童が4年次、「問題がなかった」ことに注目

私たちの心は、肯定的な出来事による影響よりも否定的な出来事による影響の方がインパクトとして記憶に残りやすい。そのため、私たちが「良い」と感じられるふるまいや言葉を意識して繰り返すのは、健全な精神生活の工夫である。本件のいじめ再発防止のために、当該児童の4年次に、当該児童がその他の学年次と同じようなトラブルに見舞われながらも、学校対応と当該児童保護者とのやり取りがある程度対応できていたと思われる側面に注目してみたい。理由は、その時期に当該児童、関係児童、担任、保護者らの良好な対応モデルがあったと想定され、そこから学ぶためである。

本案件の当該児童及び当該児童保護者の訴えとしては、事実認定の有無に関わらず、1年から3年、5年、6年と4年次以外全てに、学校対応への不信が語られていた。調査チームは当然、4年次の関係者らへの聴取も行った。4年次担任によれば、その学年の前半は当該児童と友達とのトラブルは殆どなく、後半に増えており、むしろ当該児童から同クラス児童に何度も喧嘩を仕掛けたりしていた。当該児童と当該児童保護者及び学校関係者らによれば、同じクラスの男児との筆記用具を巡るトラブルが複数回発生しているが、その度に当該児童保護者は、「担任はよく対応してくれた」、「子供同士のトラブルがあったときに連絡するとその都度状況確認をし、連絡をくれた」と当該児童保護者はその4年次担任の対応に感謝している。

本調査において、当該児童保護者は「学校対応として個別のケア」、「心のケア」がなされたのかを一貫して心配してきた。その中で、4年次担任が「きちんとした対応を保護者に対してしようと努力していた」と肯定的に学校対応を捉えている。また、4年次担任は、当該児童の学校生活について不明な点があると、当該児童保護者へ確認していた。当該児童について学校側が不明な点を保護者へ確認することや、他の学年で起きていたようなトラブルが発生した時の対処について、少なくとも4年次担任と当該児童保護者との間では、安心できる程度の疎通が保たれていたことがうかがえる。

4年次担任の当該児童に対する認識は、①当該児童が自分から相談事を積極的に周囲に訴える児童ではないという認識をもっていた。また、具体的な対処は、②休み時間など頻繁に担任から当該児童へ声をかけていた。③忘れがちな提出物、宿題を当該児童保護者が心配していることを意識し、手紙や連絡帳で

「持っていかせました」「出します」と記し、本人にも確認しながら約束させ習慣づけるようにしていた。④通級教諭や当該児童保護者の話をよく聞いていた。このように、児童の学校生活の困りごとを察知しやすいコミュニケーションがあった。また、当該児童が暴言をノートに書いたものが発覚した時、4年次担任は人に見られないようにこれに書けば良いと小さいノートを当該児童へ渡した。確かに4年次担任は、個別の配慮への対応が他の教員に比べ細やかだったのかも知れない。しかし、特筆すべきは、これら具体的指導や支援が何か特殊な能力を要するものでなく、日頃の指導の延長線として丁寧になされている点である。当然、「問題がなかった」4年次をこれら4点に収斂されるものではないし、部分的に同様の対応を他学年次担任も行っていただろう。

「問題がなかった」4年生の心理的な交流として指摘したいもう一つの点は、この担任のふるまいから伝わる非言語のやり取りである。4年次担任は、当該児童の明るい側面だけでなく、むしろ当該児童の特に苦手と感じた相手に対する不安や怒りやその表現を、具体的に把握し受け止めていた。優しく諭し、思いやりのある関係が、意識され続けたふるまいに表現されていた。並行して、このサポート的な視点は、4年次担任と通級教諭との情報交換もその連携自体が支え合いとなっていたことに間違いない。

イ 対象行為発生時の対応方法の精度の向上 - 「とりあえず謝らせる」から一歩踏み出す-

いじめ案件を「謝罪」をもっていじめの解決とするにはあまりに単純化しすぎる。そもそもスポーツクラブの件では、事実は不明のまま謝罪の指導がなされた。

マニュアル「いじめが疑われる事案発生時の対応シート」(『増補版「いじめ」根絶! 横浜メソッド 教師のためのいじめ防止・対応マニュアル 平成30年9月』41頁)には、当該児童と関係児童の主張が食い違う場合、さらに「聞き取りをする」指針を示している。

聴き取りや謝罪の場面では、そこで「おしまい」という雰囲気を出さず「対話を続ける」視点、「また話し合える関係をつくる」という教員の態度姿勢がほしい。

スポーツクラブでの活動中の発言について関係児童Aは「覚えがない」と述べていたが、これを聞いた関係児童A担任は関係児童Aの言い分が「本当であるのではないか」と受け止めていた。最終的に関係児童Aは「覚えはないが傷つけたことがあったのなら謝ろう」という気持ちを何とかつくり、当該児童に対して謝罪をしている(自覚的には「先生に言われたから」だとしても、である)。担任らは、関係児童Aに対し、関係児童Aがその経緯から謝罪を行ったことをまず尊重した指導をすることが望ましい(関係児童Aが全く身に覚えがないと言っている状況で、謝罪を促して終わらせたことについては、疑問が残る対応であることも指摘したとおりである)。

しかし、謝られた当該児童にとっては、関係児童Aが暴言等について覚えていないことにも納得がいかなかった。

その場ではおそらくそれ以上、やり取りが続けられなかったかも知れない。続けられないとしても担任から「少しでも気になったことがあったらすぐに教えてほしい」、「また、こちらからも聴くからね」と、責める意図ではなく、いつでも「この件」について対話できる(したくないことも言いやすい)姿勢を三者の共

有した方針とすることもできたであろう。なお、当該児童も謝罪されたことをもって、時間をかけてでも赦すという気持ちを心の中につくってゆくことが教育的課題となり得る。つまり、謝罪する児童もされた児童にも成長を促すための（心理）教育的な課題を設定することになる。本件の学校対応には、ここまでの視点はなかったと思われる。

このような視点を持って実行することは、多忙な業務に追われる学校職員にとって簡単なことではない。しかし、教育における「謝罪」という一つの案件の節目は、「終わりにすること」「そこから始めること」の2つの要素が含まれる。前者は、その案件についてそれ以上相手を責めたりさらに謝らせたりする行動には終止符を打つことである。後者は、そこからの学びや気づき、疑問など、さらに言いたいことがあったなど、その後続く気持ちや考えが生じる可能性があるから、それを教員が引き受けることによって、即、学校教育の中で行われる体験的・教育的な対話を行っていくことである。その教育的な目的は、トラブルの当事者双方が、対人トラブルのやり取りから何かしらを学びとり、自分を理解してゆくことにあるのではないだろうか。

また、当然、いじめの対応は教員一人ではない。関係する児童、保護者やSC等との連携を図り、視点を増やし、関係者が「共に育ち合う」意識を共有することによって、その後も対話できる風紀を醸成することになるだろう。

ウ 教職員研修の充実

(ア) 教職員全体でいじめに関する校内研修を

法や教育委員会から示されたいじめに関する様々な資料を基に、いじめとは何か、児童理解、保護者理解・対応、危機管理能力の育成などについて具体的な事例を基に改めて研修する必要がある。

どのような時にいじめとして認知し適切に対応方法を考えていくべきかという点や、いじめ防止対策委員会を機能させる方法を含め、いじめの早期発見の目的とその機微を教職員全体が組織として共有するための研修を組むことが望まれる。この課題は、一学校内が組織体としてお互いに有機的にいじめ対応に臨むことができるための研修とする必要がある。また、当該・関係保護者らと協力する目的や実務も併せて学ぶ必要があるため、保護者らと一緒に研修する機会をもつことも大きな意義があるだろう。

(イ) 教育委員会は学校に指導、支援、研修を

本件において、具体的事情を詳細に把握することが困難な指導主事らが学校指導や支援に入り、当該児童をめぐる関係を読み解くことは非常に難しかったことがうかがえた。管理職の報告の仕方にもよるが、学校と当該児童保護者の行き違った関係を見立てることは、なお難しかったと推察される。本調査結果のように、学校と当該児童保護者が行き違っていたことは、双方の表向きの関係と裏の思いを聴き取りによって洞察し、正確に理解しなければならない。また、いじめ対応の過程を丹念に追えば、学校の実事確認やいじめの解決の仕方が曖昧であったことに気づけたかも知れない。また、学校内外の連携をすること自体に安堵せず、情報共有の詰めの甘さを指摘することができたかも知れない。

昨今の学校は、団塊の世代の大量退職の影響などにより、経験の伝承が厳しい状況にある。教科指導力、生徒指導力、学級運営力、保護者対応力など、経

験の積み重ねを待つ前に、教員自らが自己研鑽を積んで力量を発揮していくことが求められている。その上、学校に対する社会的な期待・要請、個別の教育支援計画の作成や個別最適化を目指した複雑な対応など、以前に増して教員の過重負担が課題ともなっている。

教育委員会は、そのような状況も踏まえ、学校に対し手厚い支援を行うとともに、管理職等への指導及び研修の一層の充実を図っていただきたい。

そのためには、教育委員会は、学校からのいじめ認知報告書を丁寧に読み解き、疑問を見逃さず学校への聴き取りや指導、支援を行っていただきたい。

(ウ) 学校内外のチームアプローチを活用するための研修

本件においては、通級教諭、SCやSSW等と連携・協働し切れていたかという点はまだ疑問が残った。医療との連携は実行されていたものの、その活用の仕方が十分とは言えなかった。また、保護者との行き違いもあり、SCやSSWの支援も活用しきれないまま重大事態に至っている。

情報が錯綜し、その真偽に惑い、行き違いが重なった本案件に限らず、昨今見られる複雑化・多様化するいじめ案件は珍しいものではない。学校から俯瞰した立場にある心理・福祉等の専門家という資源を活用することが有効と思われる（平成27年12月21日 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）中教審第185号）。当該児童保護者は学校外の多方面に渡り当該児童の情報を共有していたが、当然個人の力には限界があり、学校側も早期に主体的に保護者を含めた「チーム学校」を意識して支援にあたることで、複雑化した事態の解決の糸口が開かれる可能性があったと思われる。このような問題意識を元に早期にチームアプローチを展開するための学校内外の研修を実施されたい。

エ 保護者との信頼関係構築方法を今一度考える -すべての子どものために-

本件では、学校の対応が一枚岩とならず、その隙間の疎漏が保護者によって指摘された。学校と保護者間に信頼関係が構築されていないことは、子どもたちにも伝わる。学校と保護者を仰ぎ見ながら弱き立場でキョロキョロと怯え、もつとも苦しんでいるのは殊のほか自分を守る手段が少ない子どもたちである。社会的な力が少ない児童らが体を張って「できること」の一つは、その純粋さから病気になるったり、大人たちに自らの苦しみに気づいてもらうための問題行動を起こしたりする「叫び」である。それは、「生きるための表現」という一面であると受け止めたい。

本件において、学校と保護者の間に立って苦しんだのは、言うに及ばず子どもであった。児童が可能な限り安心して過ごせる環境を整えることが教育・福祉・医療上も大人の社会的使命であることを私たちは知っている。しかし、そのことを理解しているとは言いがたい。子どもたちの表現を、大人たちが受け止めきれずに、犠牲になった姿が、本件の重大事態案件に発展したと理解するのは事を穿ち過ぎであろうか。子どもが大人の間で挟まれその「蝶つがい」となって苦しみのサインを出していることに私たちは敏感でありたい。そのためには教育現場で起こるあらゆるトラブルを、まずは他者のせいにする前に、自分が今いる立場を踏まえ、他者を思いやる行動を“今この瞬間”から始めることである。

以上