

加古川市いじめ問題対策委員会調査報告書の公開について

平成 30 年 3 月 20 日

加古川市教育委員会

この調査報告書は、加古川市教育委員会の附属機関である加古川市いじめ問題対策委員会が調査し作成したものです。

この調査報告書の公開にあたっては、答申書における同委員会の意見並びに関係当事者の心情及び関係当事者への影響を考慮し、第 1 部の第 3 章以降及び第 2 部の全章を非公開とします。また、その他の部分においても、事案の事実経過に係る情報並びに加古川市情報公開条例及び加古川市個人情報保護条例の規定による不開示情報については非公開とし、非公開の情報にはマスキングを施しておりますのでご承知おきください。

なお、加古川市情報公開条例の規定に基づく公文書の開示請求によってこの調査報告書を開示する場合においても同様に取り扱うこととします。

調 査 報 告 書

平成 29 年 12 月 2 日

加古川市いじめ問題対策委員会

目 次

はじめに.....	4
第Ⅰ部 いじめ調査といじめの認定.....	8
第1章 いじめ調査の進め方.....	9
1節 自死事案におけるいじめ調査の仕方.....	9
2節 緊急事案における第三者委員会のあり方について講師を呼ぶ.....	10
3節 作業を円滑に進めるための調査員の追加.....	10
4節 自死遺族相談とは.....	11
5節 いじめ第三者委員会と遺族との関係.....	13
6節 いじめアンケート調査の作成.....	13
7節 保護者説明会の開催.....	14
8節 いじめアンケート調査の実施.....	14
9節 さらに電話やメールによる情報収集.....	15
10節 生徒面談の保護者への依頼の仕方.....	15
11節 生徒面談の進め方.....	16
第2章 いじめの構造.....	18
1節 いじめの定義といじめの認定.....	18
2節 いじめのサイン.....	20
3節 いじめの3段階.....	21
4節 いじめの4層構造（5層構造）.....	22
5節 スクールカーストといじめ.....	23
第3章 [REDACTED].....	27
1節 [REDACTED].....	27
2節 [REDACTED].....	27
3節 [REDACTED].....	42
4節 [REDACTED].....	44
第4章 [REDACTED].....	44
1節 [REDACTED].....	44
2節 [REDACTED].....	45
3節 [REDACTED].....	45
4節 [REDACTED].....	46
5節 [REDACTED].....	48
6節 [REDACTED].....	50
第5章 [REDACTED].....	51
1節 [REDACTED].....	51
2節 [REDACTED].....	52

3 節		53
4 節		55
第6章		56
第7章		58
1 節		58
2 節		59
3 節		60
4 節		61
第Ⅱ部		63
第1章		64
第2章		80
1 節		80
2 節		83
第Ⅲ部	提言	91
第1章	いじめの認定について	92
第2章	スクールカーストの理解と対応	94
第3章	学校生活アンケート（アセス）の活かし方について	96
第4章	学校・教員への提言	100
1 節	いじめの適切な理解と認識に向けて	100
2 節	いじめの理解と認識の共有に向けて	102
3 節	「組織」によるいじめの認知と対応に向けて	103
4 節	いじめの早期発見に向けて	104
5 節	いじめ事案が起こった際の異なる立場の関係生徒への適切な対応に向けて	105
6 節	いじめ事案への対応の基本姿勢	107
第5章	スクールカウンセラーの活用について	108
第6章	スクールソーシャルワーカーの活用について	110
第7章	自死予防という視点から	114
1 節	自死予防のための教育	114
2 節	自死予防のための体制づくり	115
3 節	自死の危険がある子どもの心理状態の理解	115
4 節	危機対応	116
5 節	不幸にして子どもに自死が起きたら	117
第8章	提言内容の履行を担保・監視するための第三者機関の設置	118
	【本中学校の保護者の皆様へ】	120
	【生徒の皆様へ】	121
	【資料集】	123

はじめに

加古川市内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、「加古川市附属機関の設置に関する条例（昭和 32 年条例第 1 号）第 1 条」を平成 28 年 11 月 18 日に一部改正して、「加古川市いじめ問題対策委員会」が設置された。

本委員会の設置目的は、平成 28 年 9 月に自死した加古川市立中学校 2 年の女子生徒 A に対するいじめの事実関係を調査し、いじめが実際にあったのかどうかについて認定を行い、いじめが自死にどの程度関与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件が起こらないための再発防止策を審議することであった。

本委員会の構成は、臨床心理士でスクールカウンセラー及び自死遺族相談が専門の大学教員、子どもの人権擁護活動をフィールドとしている弁護士、教育現場においてスクールソーシャルワーカーとして活動している社会福祉士、精神科病院において子どもの診療を専門的に行なっている児童精神科医師、教育現場においていじめに関する積極的な調査を進めており、教育委員会との連携の機会も多い大学教員であった。

委員会の最初の段階で、議論を建設的に進めるため、及び報告書を有意義なものにするために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。そのためには、学校及び教育委員会によって実施された調査の報告書や、収集された資料も大切にしつつ、第三者として、遺族からの聴き取りをはじめ、全校生徒へのいじめアンケートや、関係生徒及び教職員への聴き取り調査を含め、徹頭徹尾きちんと調査をすることとした。その結果、本委員会が独自に行った事情の聴き取りは、教職員、生徒、保護者、教育委員会指導主事を含め全 56 名、延べ約 60 時間に及んだ。

第二に、ご遺族の意思や想いを徹底的に大切に、ご遺族と丁寧な意見交換を常にしながら、本委員会を進めていくということであった。後述するように、本委員会では、いじめ調査を進める際に、一方で第三者として客観的に事実関係を調べる姿勢を徹底しつつ、他方では、いじめ調査が同時に、自死遺族でもある関係者全員にとって自死遺族相談やグリーフケアとしての意味も持つように、関係者への配慮を徹底するという信念のもとで調査が進められた。もちろん当該学校に通う全校生徒およびその保護者、さらには教職員全員が自死遺族であるが、自死を遂げた生徒の最も身近な存在である遺族こそが最も傷の深い自死遺族であることは言うまでもない。そのご遺族の意思や想いである、自分の子どもに実際に何があったのかについて知りたいという強い気持ちにこたえて調査を行っていくわけではあるが、その目的と同時に、ご遺族が大切な娘を亡くしたという事実と少しずつ向き合い、ゆっくりとでもいいので受け入れていけるようにサポートする姿勢を持つということである。もちろん、本委員会の中立・公平性から、ご遺族の意向をすべて受け入れるということにはならないが、少なくともそのご遺族の意思と想いはしっかりと受け止めながら進めていく

また、本事案によって大変なショックを受け、戸惑い、不安になっている教職員や在校生徒、およびその保護者も含めた当該学校関係者全員が自死遺族であるという観点から、教職員、在校生徒およびその保護者に対しても出来るだけ寄り添いその言葉に耳を傾けていくことの重要性も併せて確認された。そのための第一段階として、調査を始める前に保護者説明会を実施した。保護者説明会では、本委員会の目的が、当該生徒に何があったのかという事実の客観的な調査と、今後当該中学校でこのような悲しい事件が二度と起こらないための再発防止の二点にあるということを丁寧に説明し、理解いただいた上で、聴き取りへの協力を依頼した。また報告書が完成した後は、記者会見の前にも、保護者説明会を開催し、多大な協力をいただいた保護者に対して、調査結果を踏まえた提言内容を直接説明する機会を設けるなど、保護者への配慮をすることが、亡くなった生徒への様々な想いを共有する場ともなると考えた。

第四に、加害者とされるいじめ側の役割を担った生徒の観点をしっかりと受け止めることであった。本委員会では、加害者と被害者という法律的観点でも、いじめっ子、いじめられっ子という教育現場の観点でもなく、いじめの構造的視点を取り入れた「いじめ側」、「いじめられる側」という表現を用いることとした。いじめ側にも、その生徒なりに言い分があるという点と、それでもいじめが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可能性に対する自責の念や申し訳なさをしっかりと感じる事が、いじめ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という観点である。

6

関係から浮き彫りになった問題点を抽出した。

第Ⅱ部では、学校、および市教育委員会の本事案発生後の対応について検討した。第Ⅰ部と同様に、亡くなった生徒の自死後の学校、並びに市教育委員会の動きを時系列に具体的に記述し、そこから浮かび上がる学校、市教育委員会、および両者共通の問題点を抽出した。その他、マスコミの問題など、学校や市教育委員会の対応以外の問題点についても考察した。

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た、再発防止に関する提言を記述した。

本委員会は、本報告書の作成に関して、過去に作成された複数の同様の報告書を入手して参考にした。こうした過去の業績を踏まえつつさらに教育現場をよくする方法は何かという観点でも議論したことを付言しておく。

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 自死事案におけるいじめ調査の仕方

いじめ調査の目的は何か。それは、当該被害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、クラスや部活、XXXXXXXXXX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。具体的には、いじめの事実をできるだけ詳細に集め、それらの事実を一つ一ついじめの定義等と照らし合わせ、当該事実がいじめに当たるか否かの認定をしていくという作業である。亡くなった生徒のご遺族が当然抱く、真実を知る権利を守るために、ご遺族や学校、関係市教育委員会に代わって、資料収集、面談、いじめの定義や認定の仕方について議論し、第三者の立場で当該生徒に何が起こったのかの真実を徹底的に明らかにしていくことが重要と考えた。

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。いじめは多くの場合においていじめる側やいじめられる側の生徒個人の資質や特性によって引き起こされる問題ではなく、学校あるいは学級内の構造の問題であり、いじめる側の生徒は“いじめっ子”の役割を、観衆は観衆の役割を、また傍観者は傍観者の役割を、いじめられる側は“いじめられっ子”の役割をそれぞれ引き受けていたにすぎないことを確認し、それぞれの立場の生徒にそれぞれ適切な指導・相談を行う必要があると考えた。すなわち、いじめていた側の生徒には、「相手のことが嫌い」などのいじめる側の言い分を聞きつつも、結果的にいじめられている側の生徒を苦しめていた事実と向き合い、認め、罪悪感とともに悔いる道を与えることが必要なのだ。同様に観衆には、いじている側の生徒の行為を積極的に支援し、共に喜びを感じ一緒にやし立てていたことを認め、罪悪感とともに悔いる道を与える必要がある。傍観者には、いじている側の生徒が行ういじめ行為を可哀想と思いつつも、いじめられている側の生徒を助けることができなかったことを悔い、標的とされた生徒に対して謝る道を与えることが必要である。最後に、いじめられていた側の生徒には、いじめがどれだけ辛かったか、どれほどいじめを止めてほしかったかなど、いじめられたことによって感じた辛い気持ちを汲み取り、当該生徒が受けていた理不尽な行為はいじめであり決して許されるものではないことを伝え、必ず守り支えると安心と安全の提供を約束する必要がある。

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る。自死遺族相談については本章第4節において詳しく述べる。

以上のように本委員会は、亡くなった生徒のご遺族が当然抱く、真実を知る権利を守るために、ご遺族や学校、加古川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。

2節 緊急事案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案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来ていただき、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。その講義を受け、遺族が望むものは、我が子に何があったのかの事実を知ること、そして当該事件・事故を教訓にして、二度と同じ悲劇が繰り返されないことであるということを本委員会委員全員が理解した。また、こうした事案においては、遺族と学校との間に亀裂が生じやすく、その背景には、事態の沈静化を目指そうとする学校や教育委員会と、事実を知りたいという強い想いを抱く遺族との間にズレが生じてしまうことがあることを理解した。その上で、第三者委員会は、遺族と学校との間に生まれやすい相互不信の構造を少しでも緩和していけるように、改めて「亡くなった子供に何があったのかを共有し、学校を再出発させていく」という方向で相互の「関係調整」が出来るかどうかを鍵になることを学んだ。

以上のことを踏まえて、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子どもについて、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。

遺族がどのような経過で学校や教育委員会の対応に不満を持っていたのか、遺族がどのような情報をすでに持っているのか、遺族がいじめ問題対策委員会に何を望むのかをしっかりと把握する必要があるということについて検討した。その意味で最初の遺族面談は時間を区切らず、今まで感じてきたこと、これからの想いを含めてすべてをお聴きすることが大事であること、その後の弔問や遺族との連絡の方法をしっかりと作り、遺族とは常に連絡を取り意向を伺うことを大事にして調査を進めることとした。

- ② 生徒や保護者の理解が不十分であれば、アンケート調査及び面談調査への協力が得にくいこと。

第7節で後述するように、保護者の協力を得るために、アンケート調査を行う前に保護者説明会を実施し、保護者の生徒面談への不安を解消し、いじめのない中学校にしていくためにいじめ調査に心から協力する気持ちになるように、いじめ問題対策委員会としてきちんと丁寧に調査を進めていく気持ちを出していくこと。

いじめ問題対策委員会として、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。

3節 作業を円滑に進めるための調査員の追加

多くの聴き取り面談をこなし、聴取記録を残していくためには、本委員会委員である弁護士1名だけでは足りないことが見込まれたことから、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、書類の整理と、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。

4節 自死遺族相談とは

身近な人や大切な人を亡くすと人は悲しみに打ちひしがれる。その悲しみや苦しみを乗り越えるために必要なケアをグリーフケアと呼ぶ。グリーフとは悲嘆を意味し、大切な人をなくすことで起こる悲嘆のプロセスを、支援やケアにより進めていく。一方、自死とは自ら命を絶つという衝撃的な事態であり、それは残された者に多大なショックを与え、通常の悲嘆のプロセスとは異なる進み方をする。そのような特殊性への配慮をしつつ自死遺族を支えることを自死遺族相談と呼ぶ。ここでは、自死を遂げた生徒のご家族に必要な自死遺族相談についてまとめる。

自死遺族相談の特殊性とは、以下のとおりである。

- ① 第1段階：自死遺族は、本人が自死を遂げてしまうことで、なぜ本人が自死を遂げたのか遺書がない限りわかりにくい。またたとえ遺書があってもその本人への遺族の想いを伝えることが不可能だということが絶望感を引き起こす。一方、病死や事故死と違い、自死は防げたのではないかと、救えたのではないかとという自責の念を強く引き起こす。また、身近な人の自死について人に告げると、その人もショックを受けるという不安から人に語りにくい。さらに自死そのものから受ける苦悩だけではなく、その後に周囲の人から発せられる“心ない”言葉によってさらに深く傷ついてしまうこともある。これを二次被害と呼ぶ。このような自死における二次被害を理解し、周囲がそれを与えないことが肝要である。二次被害とはたとえば、「あなたがついていて一体どういうことなの？」「側にいて気づかなかったのか？」「もっと早く専門家に診せなかったのか？」などが典型的な例であり、自死遺族の自責の念を強めてしまう。親族からの「家柄に傷がついてしまった」など、あるいは「しっかりしなさい、泣いている場合ではないでしょう」「早く忘れて、元気になって頑張ってください」「もっと不幸な死に方もある」「子どものためにしっかりしなさい」などもすべて二次被害を引き起こす。この段階では、自死遺族に対して、まず自死遺族相談というものがあるという情報を伝え、だからと言って強制ではなく、自主性に任されることも告げるが、他の相談よりもそっと背中を押すことが必要なことも多い。そもそも自死遺族は、世間の目を恐れ、また深い自責の念から、想いを語ることに強い抵抗感がある。それを理解し、抵抗感も認めつつ、人に少しずつ自分のペースでいいから語っていくことが癒しにつながることをそっと伝える。自死遺族相談自体がトラウマに触れてしんどくなることも伝え、一ヶ月に一度程度がベストと言ってあげると「そのくらいなら受けられるかもしれない」と思うものである。
- ② 第2段階：初回に会った時に、出来るだけトラウマには触れてあげることが大切である。無理に聞き出さない方がよいと配慮する気持ちも大切だが、自死遺族はその点に関して両価的であり、語るのが怖いと同時に、語るにより吐き出し、気持ちを分かち合いたいという気持ちも強い。配慮しすぎてトラウマについて語らずに帰ると、何のために相談に行ったのかわからないと不全感を感じてしまう。遺体に接した状況とか、自死

を告げられた直後の気持ち、後追い自死をしたくなかった気持ちなどをしっかりと聴いて共感してあげることが大切である。そして、相談の後半でしっかりPTSD（トラウマ後ストレス障害）や悲嘆反応についての心理教育をしてあげて、自死遺族の種々の反応や傾向が決して異常ではないこと、心の正常な反応の結果であること、しばらくはしんどい状態が続くかもしれないが、少しずつ自分のペースでゆっくり回復していく可能性があることをゆっくり説明してあげる。ただし、相談の帰り道にフラッシュバックで辛くなる可能性も予告し、あまりにしんどい場合はすぐ来談していい旨告げることも大切である。初期段階であまりにも希死念慮が強い場合は、心療内科などの受診を進めて、薬物療法でしんどさを和らげ行動化を防ぐことも必要である

- ③ 第3段階：自死遺族相談の回数を月1回のゆっくりとしたペースですすすめることで、悲嘆のプロセスが進行し始める。悲嘆のプロセスは第Ⅰ期【言葉にし得ないほどの大混乱と茫然自失、パニック、情動や現実感覚の麻痺、離人感、ぼうっとした感じ、感情がわからない、足が地につかないなどのショック段階】→第Ⅱ期【怒り、悲しみ、罪責感を感じ、大声を出して泣いたりする怒りの段階】→第Ⅲ期【絶望感、深い抑うつ、無関心、寂寥感、空虚感、諦め、無表情、希死念慮が支配する抑鬱の段階】→第Ⅳ期【エネルギーが必要で元気になる立ち直りの段階】の4つの時期を経験する。第Ⅰ期や第Ⅱ期で比較的落ち着いた遺族が、急に希死念慮が高まるとか、急に鬱が深まる時がある。悲嘆のプロセスは直線的に進まずに、螺旋的にぐるぐると良くなったり悪くなったりを繰り返して、各期を巡ることがあり、広い視点を持って、その時々への対応が必要である。特に、誕生日や命日、正月、4月などには、記念日反応といい、フラッシュバックが強まるとか、後追い自死の危険が高まるので注意を要する。だからこそ四十九日、一周忌、三回忌、七回忌などの宗教行事に心を集中させることで、自分の気持ちも落ち着かせ、亡くなった本人の供養により本人の成仏を願うことが肝要である。亡くなってしばらくは、本人への罪悪感から仕事に気が向かず休職したりすることも多いが、時とともに自責の念が弱まれば、適度な仕事やアルバイト、趣味をすることで回復も早まる。しかし、回復することへの罪悪感もあるので、支援側はその気持ちも理解し、「最近では回復してこられたけど、またしんどくなるかもしれないからしんどくなっても構わないと思っておいってくださいね」と前置きしておいてもよい。

大まかにいうと、このようなプロセスに寄り添うのが自死遺族相談だと言える。

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、 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がグリーフケアが必要な対象であるという認識も同時に持つことが重要である。

※ 本報告書最後の【資料4】参照。

5 節 いじめ第三者委員会と遺族との関係

第三者委員会は、子どもの自死の背景にいじめが疑われる場合に立ち上がる。特に、遺族はいじめがあるのではないかと疑い、学校がいじめに当たる行為は確認されていないという報告を遺族に早期に行い、遺族と学校との間がいじめがあるかないかについての食い違いから立ち上がることもあるので、まず遺族のこれまでの想いや第三者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。そのためには時間を区切らず無制限に今までの経緯とどんないじめの証拠を持っている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、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。そのためには、第三者委員会の調査への協力を約束してもらい、第三者委員会は遺族に心から誠実に接していくことを約束する必要がある。

その上で、遺族には、遺族の持っている当該いじめ事案に関するあらゆ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のアンケート調査及び面談調査の計画と実行を行った。

6 節 いじめアンケート調査の作成

本委員会は、面談調査に結びつけるための端緒とするため、まず本委員会主催のいじめアンケート調査を計画した。いじめアンケート調査紙を作成した時の論点は以下の通りであった。

- ① いじめアンケート調査を実施することが当該生徒に関わる生徒たちのグリーフケアになること。

第三者委員会は、いじめの事実関係の調査と、今後自死事案を出さないために学校や教育委員会に何が必要かについての提言を主な目的としているが、本章第1節に示したとおり、いじめ調査は同時に自死遺族相談及びグリーフケアの側面を含まなければならないということが本委員会の本意である。そのため、いじめアンケートに回答することが、生徒にとって亡くなった生徒の死を悼み、亡くなった生徒との思い出を出来るだけ思い起こし、しっかりと心に留め置くことにつながり、それが生徒にとって亡くなった生徒の死を受け入れるグリーフケアになっていることを念頭に置いて質問項目を選定した。

- ② いじめの定義をいじめ防止対策推進法の定めるものや、委員会独自のもののいずれも提示せず、生徒自身が思ういじめの定義で広く答えてもらうこと。

いじめについての定義は教職員間でも異なり、生徒の間でもいろいろな理解がなされていることが想定される。そこで少しでもいじめと感じたこと、いじめではないかとも思っている、当該生徒の立場に立てば嫌な思いをしていただろうと思えるようなことなど、すべて書いてもらうように教示した。また、具体的な行為についても、からかわれたり、悪口を言われたり、あだ名で呼ばれたり、叩かれたりこづかれたり、ただふざけているように見えた場合でもすべて書いてもらうように教示した。さらに、生徒及び教職員への面談調査に備

えてより多くの情報を得るために、仮に真実か否かの確証がなかったとしても、自身が経験したことだけではなく、見聞きしたことについても書いてもらうことにした。

- ③ アンケート調査後にその内容に関して面談調査を依頼できるように出来るだけ実名を記してもらえらること。

いじめアンケート調査については、実名では正直に書くことはできないという意見もある一方で、匿名で書かれても面談調査に持ち込むことができれば証拠として認定されにくいことを考え、基本的に実名を書いてもらうことにした。

- ④ 実名を明かすと書けない生徒のために匿名の道も残すこと。

一方で、匿名でなければ書けない生徒を想定して、まったく匿名でアンケートに答えることも可能にした。

- ⑤ 遺族に名前を明かして欲しくない生徒にその可能性を残すこと。

本委員会には名前を出してもよいが、遺族には名前を知られたくないような場合も想定して、実名は記すが、遺族には匿名にしてほしい旨の記入欄を設けた。

- ⑥ いじめアンケート調査結果は、学校や教育委員会は絶対に見ることはないこと、いじめ調査委員会のメンバーと遺族のみが読むことを明記し、実際にそれを守ること。

いじめアンケート調査結果の取り扱いとして、学校の先生に読まれる可能性を感じると、今後の学校における立場を考えて正直に記入できない生徒がいることも考えて、回収したアンケート用紙は本委員会のメンバーと遺族以外には読まれないという但し書きを記した。遺族に読まれることは、この調査の目的の一つが、遺族の事実を知る権利の保障であることから、アンケート調査に記載することは必要であると考えられた。基本的にアンケート調査結果及び生徒面談調査結果の遺族への開示は前提としている。

7 節 保護者説明会の開催

第2節で述べたように、本委員会は、住友剛先生の講演を受けて、いじめ第三者委員会及び当委員会が実施する調査の趣旨と意義を説明する目的で、保護者説明会を開催した。保護者説明会では様々な質問が出され、生徒面談に向けての保護者の不安や恐れ、疑問が表現されたが、そのような不安が表現され、そうした不安について委員とコミュニケーションを持てたことにより、生徒面談への不安が減じられた可能性はあり得る。説明会終了後には、数名の保護者から、今いじめられている生徒のことも頭に置いてほしいとの要望が出され、中学校に今でもいじめがはびこっているのではないかという不安が吐露された。本委員会としても、その想いに応えるためにも、いじめのない中学校にしていくための予防措置をしつかりまとめ上げようとの思いを新たにした。

8 節 いじめアンケート調査の実施

いじめアンケート調査は、先述したとおり、当該生徒がいじめられていたという事実についての情報を収集することを目的に実施した。アンケート調査で寄せられた情報を基に、特

にいじめに関与していた可能性のある生徒を中心に、いじめていた側、観衆、傍観者、いじめられていた側の4層に属する生徒を抽出し、面談調査する生徒の選考を行った。アンケート調査は全校生徒を対象とし、調査用紙は学級担任から配布された。アンケートには教育委員会の住所が宛名印刷された封筒が同封され、回答済みアンケートの回収は郵送で行うこととした。教育委員会に届いたすべてのアンケート用紙は、開封されずにいじめ問題対策委員会のメンバーに渡され、本委員会委員の一人である弁護士が責任を持って保管をするという方法を取った。アンケート用紙は第6回いじめ問題対策委員会（平成29年3月4日（土））において開封され、分類されてから再度弁護士によって保管された。

※ 本報告書最後に【資料3】としてアンケート用紙添付。

9節 さらなる電話やメールによる情報収集

アンケート調査の結果、何も回答せずにほとんど白紙のままの調査紙を提出した生徒の存在や、匿名で回答されたアンケートの存在などに配慮し、本委員会委員長の電話番号及びメールアドレスを生徒に公開し、一定期間の間にもし情報提供しても良いという気持ちになった人はいつでも電話したりメールしてくれていい旨、生徒に手紙を配布した。この連絡先公開の目的の一つは、先の保護者説明会で保護者より要望のあった、今現在いじめられている生徒がいじめ問題対策委員会に直接連絡できる道を開くことでもあった。生徒に配布した手紙の内容は【資料5】の通りであった（本報告書の最後に添付）。

10節 生徒面談の保護者への依頼の仕方

いじめアンケート調査後の個別面談調査の実施に伴い、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。仮に本委員会から対象生徒保護者に直接生徒面談の依頼をする場合、当該生徒保護者の連絡先等の個人情報入手する必要があり、当該保護者の承諾なく連絡先を入手することは難しいと判断した。また保護者から返信がなければそこで面談がストップしてしまう可能性が高いことも問題視された。同様に、依頼文書等を郵送する形で依頼してもやはり保護者から何の返事も帰って来なければそこで終わってしまうことが危惧された。

以上のことから、本委員会から保護者に直接依頼するのではなく、学校から保護者宛に本委員会作成の依頼文書を届けてもらうこととし、その依頼文書の中で、学校から本委員会に面談対象生徒の自宅の連絡先等を伝えることに対する可否を尋ねることとした。自宅連絡先を伝えることに了承してくれた生徒保護者に対しては、その後本委員会委員が個別に連絡を取り、面談調査の日程調整を行った。一方で、自宅連絡先を伝えられることに対して抵抗がある保護者については、保護者から面談協力の可否について当該学校長に直接連絡してもらうという方法を取ることにした。

※ 本報告書最後の【資料1】【資料2】参照。

11 節 生徒面談の進め方

生徒面談の進め方は以下の通りであった。

面談は委員 1 人と弁護士 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。

① 面接前段階

面談にあたっては必ず事前に保護者の了解を得た。また必要に応じて保護者の同席についても承諾した。その上で、最初の面接委員と面談対象生徒との関係形成の時間の中で、保護者には自然に退室してもらうのがベストと考えたが、退室を強要することはせずに、最後まで同席することも認めた。（生徒面談を進める中で途中からは生徒に、「保護者が一緒の方が話しやすいか、1 人の方が話しやすいか」と聴くと、過半数の生徒が 1 人の方が話しやすいと答え、1 人で話した生徒は概ね正直に話す傾向があった。）

② 初期段階

<2.1>部屋がくつろいだ雰囲気になるように、テーブルの上にリラックマやマイメロなどのぬいぐるみを置いて、不安な生徒には手に取れるようにした。また手を握るとトコトコと歩く“とことこリラックマ”を 2 体用意し、最初に歩かせてそのコミカルな様子で、場の緊張を解くようにした（【資料 6】参照）。生徒の関心のある漫画やアニメ、テレビ、音楽、ゲームなど（【心の窓】：生徒の関心のあるものが形成するその生徒の心の内面の世界、それが生徒の心を象徴している可能性が高く、それを知ることによって生徒の心を知ることができる一方で、信頼関係を形成することが出来る）の話を通して、関係づくりをした。可能なら iPad などのタブレットやスマホで YouTube などの動画を共有して、リラックスさせ、安心してもらい、なんでも話せる雰囲気を作った。

<2.2>日常生活の話をする中で可能なら【間取り法】（紙に家や部屋の間取りを描いてもらい、リビングやお風呂、トイレ、それぞれの部屋についての説明をしてもらい、どの部屋で誰がどうしているかを話してもらうことで、それぞれの家族の居場所や日常の行い、関係性を調べる方法）を用いて家の様子を聞いて、家族のメンバーとメンバーへの好き嫌いや性格、関係性などの話をしつつ、家庭内での悩みを聴取した。

③ 中期段階

<3.1>当該女子生徒との出会いから亡くなるまでの一部始終、特に最初は初対面の印象から、楽しかったこと、嬉しかったことなどのプラスの体験から、徐々に嫌だったこと、腹の立ったこと、ショックだったことなどの話に移り、正直に話せる雰囲気を作っていた。

<3.2>いじめについて、当該生徒にいじめられたこと、当該生徒をいじめたことに関して、正直に話してもらった。特にいじめと思わなくとも、からかったり、あだ名で呼んだり、ツッコミを入れたり、いじったりしたこと、その結果当該生徒が嫌な思いをした可能性について話してもらった。また当該生徒の気に入らなかったところ、腹の立ったところ、イライラさせられたところなどネガティブな意識についても正直な気持ちを聴いた。

<3.3>当該生徒が亡くなったことについてどう思うかを聴いた。今後も当該生徒の喪に

服する気持ちがあるのか、いつまで弔問に伺うのか、当該生徒と出会ったことの意味についても語ってもらった。

④ 後期段階

<4.1>話し足りないことはないかを聴いた。そして身近な人が亡くなるということのショックによる心的反応についての心理教育をして、1ヶ月以上反応が続いたら必ずスクールカウンセラーや教員、保護者に相談することを約束させた。

<4.2>亡くなった当該生徒に今何を伝えたいか、ご遺族に今何を伝えたいかなどのメッセージや、当該生徒の死を受けて学校は今何をすべきかについての意見などを聞いた。正直な気持ちを言えたかどうかを確認した。最後に面談に答えてくれたことへのお礼を述べ、今回の話をご遺族に伝えてよいかよくないかを確認して、面談を終えた。また場合によっては、最後に生徒の好きな【心の窓】をもう一度共有した。

概ねいじめに関連した話が終わったら、必要に応じて以下のいじめに関する心理教育を行った。

- ① いじめとは一定の関係のある者（クラスメイト、学年、部活、塾、ネット）から、心が傷つくこと（バカ、アホ、死ねなど）を言われたり、集団で無視したりからかったり、あるいは殴ったりこづいたり背中を押したり、物を隠したりなど、物理的に傷つくことをしたりして、いじめられた側が辛い思いや傷つく思いをすること。
- ② いじめられた側が辛いとか嫌だったとか傷ついたというだけで、その行為はいじめとして認められ対応される。ただしいじめる意図があったかどうかはいじめた側の心に触れる必要がある。
- ③ いじめで一番辛いのは、殴られたり、蹴られたり、物を取られたり隠されたりという物理的いじめではなく、無視したりシカトしたりして孤立させられること。そうしたことをされるといちばんつらく、傷つくし、後々までトラウマとして残る。いつかまた孤立するのではないかという恐れがずっと続く。
- ④ いじめは良くないと、いじている側の生徒に提言し、いじめられている側の生徒を守る生徒がいると、いじめられている生徒の心の傷は軽減する。しかし、最近はそのような生徒が存在しにくい状況がある。
- ⑤ いじている側の生徒は、教師の言動（またあんたか?! いつもいつもなぜ忘れるの? だらしない! 何度言ってもダメな子だね、など）を、自身が行ういじめを正当化する手段として使う。教師が知らず知らずのうちにいじめに加担させられてしまうことがあるので、注意を要する。
- ⑥ いじめる側は、いじめられる側に問題がある（性格が悪い、みんなの秘密をバラした、態度が悪い、いつも遅いなど）と言い訳をしていじめを正当化するが、いじめで大事なものは、たとえいじめられる側の生徒が欠点を持っていたり、誤ったことをしたり言ったりしたからと言って、集団で人格否定（バカ、クズ、死ね）をしたり無視やシカトをし

て孤立させ追い込んだり、からかったりしてはいけないということ。いじめはいかなる理由があろうとも許されない行為であるという認識をもつことが大事。

- ⑦ ただしいじめの側にもそうした行為を行う相応の理由や言い訳はあると思われるため、それにはしっかりと耳を傾ける必要がある。いじめの側にもストレスや悩み、苦しみがあることが多い。
- ⑧ いじめは子どもたちだけでは解決をするのが難しいので、大人が早期の段階で介入することが望ましい。いじめている側に対しては、いじめは何があっても許されないという毅然とした態度で接し、またいじめられる側に対しては徹底的に守り、癒し、支えるという態度が必要。
- ⑨ いじめられていることを誰かに話すことは意外に難しく、1人で抱え込んでしまう子どもが3～4割程度いる。だからこそ周囲が声をかけ、気づいてあげる必要がある。

さらに、もし生徒が悲嘆反応で苦しんでいた、フラッシュバックで辛そうだったら、PTSDの心理教育を行うことも必要であるが、本委員会実施の面談において該当するケースはなかった。

第2章 いじめの構造

第1章では、本委員会がいじめ調査を実施するにあたっての心構えと具体的な調査の実施方法について報告した。本章では、いじめ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する。

1節 いじめの定義といじめの認定

- ① いじめの定義については、いじめ防止対策推進法第2条において、「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う」と定められている。本委員会は本報告書冒頭で記したように、「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に伴い発足したものであることから、本法律が定める本章冒頭に記したいじめの定義を、いじめ行為の有無の判断基準の中心とした。

本定義によれば、いじめ行為の担い手である「一定の人間関係のある者」が、当該行為の対象者である受け手に対して、「心身に苦痛を感じるような」何らかの「心理的あるいは物理的な影響を与える行為」が行われていれば、当該行為をいじめであると認定できる。このことはすなわち、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り、仮にいじめられた側が最初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いじめた側の行為が行われた場合のような、ともすると「けんか両成敗」という原則に基づいて、一般に「いじめ」

とは捉えられないような事案についても、いじめられた側が何かしらの心身の苦痛を受けていたなら、当該行為はいじめと認定すべきということである。

ところが本定義は、いじめの定義としては指し示す行為の範囲が広すぎて、現実的な運用が難しいという認識が多く、学校教職員の間で共有されてしまい、その結果、いじめの認知が個々の教職員の主観と経験に基づいて行われてしまうという現実を作り出してしまった。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おり、時すでに遅しという段階に至っていることすら少なくないのである。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を保護するという態度が必要なのである。

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、『いじめ防止対策推進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、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、2013）。また上述した「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（一定の人的関係の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、2013）。

- ② 本委員会は、いじめの認定をするにあたっては、次のとおりの解釈指針で臨んでいる。
- (1) 本定義における「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を指す。
 - (2) 「物理的な影響」とは、身体的な影響のほか、金品をたかられたり、隠されたり、嫌なことを無理矢理させられたりすることなどを意味する。けんかやふざけ合いであっても、見えない所で被害が発生している場合もあるため、背景にある事情の調査を行い、児童生徒の感じる被害性に着目し、いじめに該当するか否かを判断するものとする。
- 他方で、「心理的な影響」を与えていたかどうかの認定は簡単ではない。いじめを受けた側は、報復を恐れるなどの理由により「いじめられている」「つらい」と訴えないことも多く、心理的な苦痛を受けていたということの特定が難しいといういじめを評

価する上での課題がある。この点、個々の行為が『いじめ』に当たるか否かの判断は、表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立つて行うこと、この際、いじめには、多様な態様があることに鑑み、法の対象となるいじめに該当するか否かを判断するに当たり、＜心身の苦痛を感じているもの＞との要件が限定して解釈されることのないよう努めることが必要である。例えばいじめられていても、本人がそれを否定する場合が多々あることを踏まえ、当該児童生徒の表情や様子をきめ細かく観察するなどして確認する必要がある。ただし、このことは、いじめられた児童生徒の主観を確認する際に、行為の起こったときのいじめられた児童生徒本人や周囲の状況等を客観的に確認することを排除するものではない。

本委員会は、「心理的・物理的な影響を与える行為」を受けていたかどうかは、関係生徒からの聴き取りから得た事実関係から、行為の起こったときの児童生徒本人や周囲の状況等を客観的に俯瞰した上で、一般的規範的にみて、心理的・物理的な影響を受けていると評価できるか否かという視点で認定にあたった。

(3) 本人が「心身の苦痛」を感じていたかどうかについても、同様に、関係生徒からの聴き取りから得た事実関係から、行為の起こったときの児童生徒本人や周囲の状況等を客観視した上で、一般的規範的にみて、本人が心身の苦痛を感じているといえるか否かという視点で認定にあたった。

(4) なお、上記(2)及び(3)にある、「一般的規範的にみて」という観点については、中井(1997)の指摘(後述3節参照)や、いじめの4層構造の指摘(後述4節)や、スクールカーストの視点(後述5節)を参考に判断している。たとえば、中井の指摘によれば、いじめには段階があり、第一段階である「孤立化」から、第二段階である「無力化」を経て、第三段階である「透明化」に行き着くと説明している。この「透明化」の段階にまで進んだいじめを受けた者は、いじめ初期段階の単純なからかいやちょっかいと比べて、深刻な問題を抱えることになることが想定される。この中井のいじめの3段階説を引用すれば、いじめが孤立化の段階を迎えていたり、透明化の段階にまで進んでいる場合は、心身の苦痛は大きく、自死への影響も強いといえることができる。

③ また、上述のいじめ定義の適切な理解と解釈に加えて、本委員会では、いじめを個人の問題も背景にありつつも、集団が病理化する構造的な問題に起因する集団事象として捉える視点を重要視し、そうした観点から、本報告書では、「いじめっ子」や「いじめられっ子」、あるいは「加害者」や「被害者」という記載の代わりに、「いじめた側」と「いじめられた側」と記載することとした。もちろんいじめたことによる個人の責任は存在するが、いじめていた側の生徒も、いじめの構造の中でのその役割を演じていた部分があるという見解からである。

2節 いじめのサイン

いじめのサインを以下に挙げる。

- ① 沈んだ表情。口をききたがらない。わざとはしゃぐ。ぼんやりした状態にいる。視線を合わせるのを嫌う等。
- ② シャツやズボンが破れている。ボタンがとれている。服に靴のあとがついている等。
- ③ 顔や身体に傷やあざが出来ている。マジックで身体へのいたずら書き。登校時に身体の不調を訴える。顔がむくんでいたり青白い等。
- ④ ぼつんと一人でいることが多い。急に学習意欲が低下。忘れ物が多くなる。特定のグループと行動するようになる。使い走りをさせられる。プロレスの技を仕掛けられる等。
- ⑤ 持ち物がしばしば隠される。持ち物に落書きされる。必要以上のお金を持っている等。
- ⑥ 人格を無視したあだ名を付けられる。よくからかわれたり無視されたりする。発言に爆笑が起きる等。

以上のうち、いかにもいじめだとわかるサインは問題としては深くない。①の「わざとはしゃぐ」など、いわゆるいじめられているとわかりやすいサインではない、普通に見える、いじめられていることをさとられないように慎重にしている様子、教師にいじめられていることがさとられたらいじめている側に後でもっといじめられると怯えている場合が一番深いいじめであり、後で説明する透明化の段階のいじめである可能性が高いという視点を重要視した。

3 節 いじめの 3 段階

精神科医の中井久夫 (1997) は、“いじめとは他人を支配し言いなりにすること”という定義のもとにいじめの 3 段階を『いじめの政治学』という論文で明らかにしている。以下に中井のいじめの 3 段階説の概要を述べる。

① 孤立化

まずいじめる側がいじめのターゲットである“いじめられっ子”を決めると、それ以外の人は自分はいじめられる側ではないとほっとする。そして“いじめられっ子”からみんなで距離を置く。距離を置かない人には、そんなことをすると損をする、身の破滅とちらつかせる。“いじめられっ子”がいじめられるには本人に理由があるとキャンペーンを張る。そうするうちに被害者すらも自分にはいじめられても仕方がない理由があると思ってしまう。絶えず周囲に気を配り、びりびりおどおどきよろきよろし、逆に妙に明るくふるまうこともある。

いじめの発端はいじめる側による陰口やからかい、無視などにより、いじめられる側にたった 1 人の味方もいないという孤独感を味わわせることにより、いじめられる側を支配し、相手を言いなりにさせることにある。いじめる側は、いじめられる側が戸惑い、怯え、時には露骨に嫌がり、種々の反応をすることを面白がり、いじめることに楽しみや快感を覚えるようになる。

② 無力化

「ある程度孤立化が達成されると、“いじめっ子”は“いじめられっ子”に「反撃は一切無効だ」と思い知らせ、観念させる。反撃に出れば時に暴力を与え、誰も味方にならないことを繰り返し味わわせる。特にいじめを大人に訴えることは、きつく禁じられる。“いじめっ子”は大人が気づかないように綿密な計画を立てており、観衆も傍観者も加担するので、大人は知ることはない。「大人に話すことは卑怯だ」「醜いことだ」「大人に頼るのはなげないことだ」という価値観で追い込む。それでも“いじめられっ子”は、教師や保護者に微細なサインを出し続けるが、気づかれにくい。

いじめる側は無視や陰口、からかい、時には脅しや暴力によって反撃は無意味だと思い知らせることにより、いじめる側を飼いならすことになる。大人や教師にいじめを訴えることでいじめが終わってしまうことを避けるためにいじめられる側の依存心を巧妙に用い、いじめられる側はいじめられていることを大人に訴えることは出来なくなっていく。

③ 透明化

いじめは深まることで、だんだん透明化して見えなくなる。“いじめられっ子”は孤立無援で、反撃も脱出もできない自分がほとんど嫌になり、自分の誇りを少しずつ失っていく。意識はいじめっ子だけに集中し、ほかの生徒は遠くに感じてしまう。時間的にもいじめっ子との経験は永遠に続くように感じてしまう。“いじめられっ子”はだんだん「その日ひどくいじめられなければいいや」という気持ちになる。いじめっ子の気分次第で運命が決まるような毎日。たまに優しくされると恵みのようにすら感じる。そんな時は、いじめっ子と仲良しであるかのようにアピールすることもある。しかし遊んでいるときに体はこわばり、目は笑っていない。

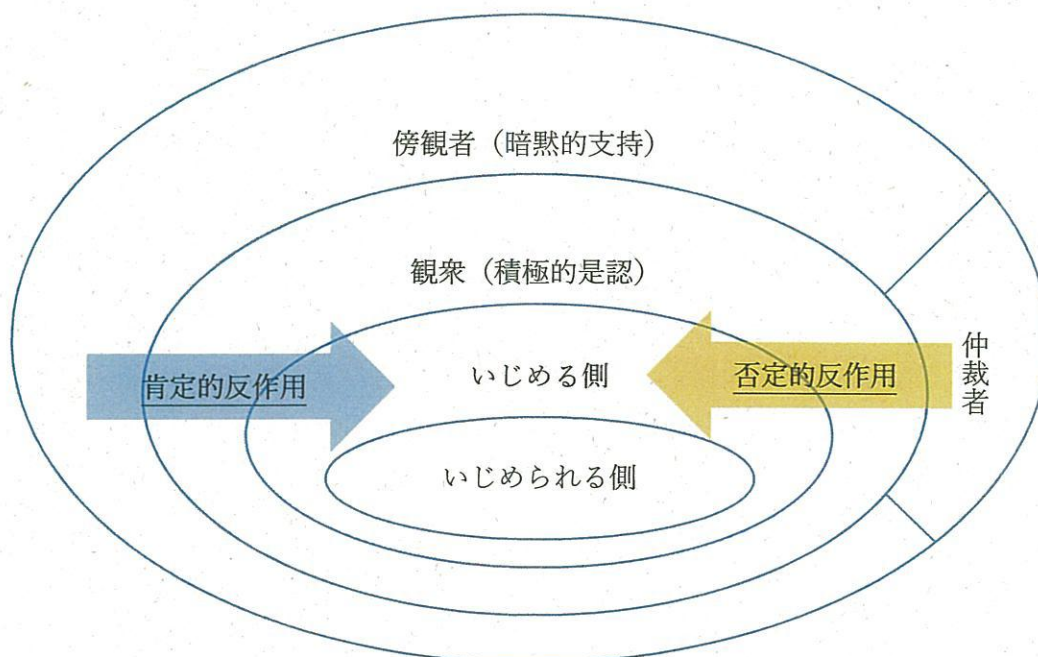
こうなるといじめる側はもはや陰口やいじり、からかいをしなくても、集団の雰囲気だけでいじめる側を追い詰めるようになり、いじめそのものはまったく目に見えなくなり、透明化される。ここまでくると大人や教員が観察によっていじめに気づくことはまず困難になる。

4節 いじめの4層構造（5層構造）

森田（1985）は、デュルケムの社会反作用説に基づいた「いじめの四層構造論」を提唱している。そもそも社会反作用説とは、いじめ行動であれ、犯罪や非行行動であれ、逸脱行動と呼ばれる現象の多くは、周囲の人々の反応の仕方によって逸脱の現れ方が異なると説明するものであり、一般に望ましい行為に対しては、それを是認し、称賛するという肯定的反作用が、また望ましくない行為に対しては、それを否認し、抑止しようとする否定的反作用が行使されると説明されている。学校や学級集団なども、本来はこうした児童生徒自身の反作用力によって秩序が保たれるはずであるが、集団の反作用力が衰えると、逸脱行為が逸脱行為として認識されず表面化しないことになる。

森田はいじめ場面における反作用力の担い手は、いじめる側（いじめっ子／加害者）と、

いじめられる側（いじめられっ子／被害者）を取り巻く周囲の子ども達であり、学級内にいじめが起こっていても、いじめに対する反作用力が衰えた学級集団では、誰もいじめている側を非難したり、抑止しようとしたりしないと説明している。さらに、こうした周囲の子ども達は、いじめを見て、はやし立てたり、面白がって盛り上げたりしながら、いじめる側に積極的に肯定的反作用を送る観衆層と、いじめを見ながら知らぬ振りを装っていじめを黙認することで、いじめる側に暗黙的に肯定的反作用を送る傍観者層の二層に分かれるという。このように観衆や傍観者などの周囲の子ども達が積極的に、あるいは暗黙的にいじめる側に肯定的な反作用を示すことで、いじめる側の行動はますますエスカレートしていくことになるのである。



この四層構造の中で、傍観者層の一部がいじめる側に対して勇気を出して「いじめはよくない、いじめをやめなさい」と訴える（すなわち否定的反作用を行使する）仲裁者の役割を担うことによって、いじめは5層構造となる。この仲裁者の発する否定的反作用に周囲の子ども達が同調することで、学級内にいじめを否認し、抑止しようとする力が生まれ、いじめの深刻化を防ぐことができるはずである。しかしながら、今日のいじめにおいては、多くの場合子ども達は自身が次のターゲットになることに強い恐怖心や不安感を抱き、いじめ行為を積極的に称賛しないまでも暗黙裡に是認し、いじめのエスカレートを助長してしまうケースが少なくない。

5 節 スクールカーストといじめ

なぜいじめが世の中から、あるいは学校現場からなくならないのか、その理由はいろいろ

あると思うが、もっとも大きな理由は、いじめている側の生徒が、一般的な“いじめっ子”のイメージにあるような、暴力的で素行が悪く、いつも生徒指導を受けているようなタイプばかりではないということである。その事態を上手に説明する概念にスクールカーストがある。(注：スクールカーストという言葉はインドのカースト制度を思い起こさせるが、スクールカーストという概念が表している内容は、実際のインドのカースト制度とはほとんど無関係であるが、個人のレベルで乗り越えにくい上下関係という意味ですでに世の中に浸透しているのであえてこの概念のまま用いることにする)

堀裕嗣(2015)の『スクールカーストの正体：キレイゴト抜きのいじめ対応』によれば、スクールカーストとは以下の3次元で説明することができるという。

①自己主張力

自分の意見をしっかり主張することができる。他人の良くない言動をはっきりといさめることができる。

②共感力

他人に対して思いやりをもち、他人の立場や状況に応じて考えることができる。

③同調力

場の空気に応じてボケたりツッコミを入れて場を盛り上げることができる。常に明るい雰囲気を作れる。

この3次元がそれぞれ高いか低いかにより、クラスの生徒を8分類出来るのである。以下に8分類を記す。

- ① スーパーリーダータイプ：自己主張力が高く、共感力が高く、同調力も高い；すなわちきちんと言いたいことも言えて、ダメなことはダメと主張でき、他人の痛みに関心出来て、場を盛り上げる明るさも持ち合わせる。このような特徴を備える生徒は、教員に好まれ、もてはやされるということも重要な要因になっている。
- ② うるさいリーダータイプ：自己主張力が高く、同調力も高いが、共感性に問題があり、心の痛みに関心しにくい；このタイプは、言いたいことをはっきり言葉にすることが出来て、場を盛り上げる明るさやノリを持ち合わせるが、人がからかわれて不快な思いをしているのを見ても共感するどころか面白がってしまうところがある。うるさいリーダータイプは、クラスや部活の集団の中でも明るく、物言いもしっかりしているので、クラス委員やキャプテン・副キャプテンになりやすい。また仲の良い仲間内には思いやりも発揮し、付き合いやすいのだが、気に入らない生徒に対しては陰口を叩いたり、あからさまに批判したりからかったりするところがある。このようなタイプはクラスの中心的な生徒になりやすく、クラスの支持も受けやすいので、人気者なだけに、このタイプに目をつけられ、いじめの対象にさせられると、他のメンバーも逆らいにくく、本人に気に入られたい気持ちが強いので、みんなが観衆か傍観者になってしまい、1人を

完全に孤立化されるいじめの首謀者になりやすい。また、担任も、明るくてノリも良く、人気のあるうるさいリーダータイプの生徒を中心にクラスをまとめようとする傾向があり、このタイプがいじめの首謀者だと、いじめを見落としがちになる傾向がある。

- ③ 人望あるサブリーダータイプ：共感力が高く、明るくて同調力もあるが、自己主張力が弱く、大人しいこのタイプは、人望あるサブリーダータイプとして、リーダーのサブとして、弱い生徒に目をかける存在になる可能性がある。
- ④ お調子者・いじられキャラタイプ：同調力はあるが、自己主張力が弱く、共感力も弱いこのタイプは、ノリが良く明るいところがあるが、共感力が低いので、鬱陶しがられる傾向があり、自分の地位を上げるために、うるさいリーダータイプの腰巾着となり、いじられて笑いを取り、テンション高くいじめられる側をおちよくる存在になりやすい。
- ⑤ 孤高派タイプ：自己主張力が強く、共感力も高いが、同調力は弱いこのタイプは、自分の意思ははっきり持っていて、リーダーにも同調せず我が道を行くところがあり、弱い者に可哀相と思うところもあるが、我関せずと傍観者になる傾向もある。仲裁者になるならこのタイプかスーパーリーダーであろう。
- ⑥ “自己中”タイプ；自己主張力が強いが、同調力は弱く、共感力も弱い；自分の意見をはっきり持っているが、場を読むのが苦手で、共感力も弱いので、うるさいリーダータイプに、「なんだ、こいつ！」と目をつけられる可能性があり、いじめ被害リスクが大きい。
- ⑦ “いい奴”タイプ；自己主張力が弱く、同調力も弱いが、共感力が高いタイプ；このタイプは、自分の意見もはっきりもっていないが、優しいところがあり、一部の生徒から「いい人だね」と思われる。目立たなければいじめられることはないが、何かの拍子で目をつけられるといじめられる可能性もあり、被害リスク中。
- ⑧ 何を考えているのかわからないタイプ；自己主張力も、同調力も、共感力も低いタイプ；このタイプは不思議ちゃんと思われることが多く、目立たなければいいが、目をつけられれば、「お前なんやねん」といじめの対象になるのでいじめ被害リスク高。

このように、スクールカーストの考え方では、いじめる側の生徒は、ノリがよく、明るくて、自己主張もはっきりしているタイプの可能性が高く、だからこそ他の生徒も逆らいにくく、いじめがはびこる要因にもなっており、教員から気づかれにくい要因にもなっている。いじめる側の一部の生徒は、自己主張が強すぎたり、元気が良すぎて授業妨害にもなって、生徒指導上の問題を持っている生徒とみなされることもあるが、生徒指導上の問題を呈していなければ、クラスでいじめる側に回っていると担任に気づかれないこともある。スーパーリーダーとうるさいリーダーは、共感力の違いだけなので、紙一重であり、特にうるさいリーダーは、仲間内では共感力に溢れ、淋しさを共有しお互いを支え合っているようにも見えるので、ますます気づかれにくいと言える。

コミュニケーション能力と いじめ被害者リスク				同調力	
				高い	低い
自己主張力	高い	共感力	高い	スーパーリーダー	孤高派タイプ
			低い	うるさいリーダー いじめ首謀者候補	"自己中"タイプ いじめ被害リスク大
	低い	共感力	高い	人望あるサブリーダー	"いいヤツ"タイプ いじめ被害リスク中
			低い	お調子者 いじられキャラ いじめ同調者候補	何を考えているかわからないタイプ いじめ被害リスク大

参考文献

森田洋司・清永賢二（1994）いじめ：教室の病 金子書房

加古川市いじめ問題対策委員会のご意見並びに関係当事者の
心情及び関係当事者への影響を考慮して、第Ⅰ部第３章から
第７章まで、並びに第Ⅱ部の全章を非公開とします。

第Ⅲ部 提言

第1章 いじめの認定について

いじめの認定について、学校現場で以下のような議論がよく交わされる。いじめ防止対策推進法の「いじめ」の定義が広すぎて、これではちょっとしたもめごとやトラブルも含まれてしまい、教育や指導が煩雑になってしまい、現実的ではないという意見である。その段階でこの定義は使えないということで捨てられてしまい、その結果、個々の担任教員、個々の生徒指導担当教員、個々の教育相談担当教員、個々の管理職、個々の教育委員会が、別々のいじめの定義を持つようになってしまう。今回の事案でもそうだが、面談を行った教員はそれぞれ個々のいじめの定義を抱えており、いじめの定義について学年で話し合うとか、学校の職員会議で議論する等の経験も少なく、いじめ研修会で法の定義を目にしても、「これは現実的ではないよね」という意見により、「結局ケースバイケースだよね」ということに落ち着いてしまう。

しかし、いじめ認定をするかしないかは、その後の教育指導上では雲泥の差がある。いじめの認定をすれば、いじめる側には、生徒指導が行われ、いじめに対する心理教育が行われる。すなわち、いじめは人として最低の行為であり決してあってはならないこと、あなたのしていることは、あなたが意識しているかしないかにかかわらずいじめという行為に当たり、いじめられている側は大変傷つき精神的苦痛を感じていること、即座にそのいじめに当たる行為を止め、心から反省することなどの指導を行い、一度だけではなく継続的にいじめが続いていないか確認することになる。そしていじめられている側には、今までいじめられてつらい思いをしてきたことを心からねぎらい、これからは担任や他の先生方みんながいじめをなくすことに全力を尽くすことを約束し、日々のいじめで受けた心の傷を癒すための心のケアを行い、その心のケアの時間にはもっぱらいじめられている側の生徒の身になり心から味方になって、「必ず私たちが救うから安心して」と伝えてあげることができるのである。

ところが、児童生徒が「いじめられていて辛い」と訴えてきても、それをトラブルと認定すれば、これはいじめではなく、双方がそれぞれ言い分のあるトラブルであり、双方がお互いの言い分を伝え合い、お互いの主張や言い分を理解し、自分の落ち度や足りない部分を認識し、最後にお互い仲直りをするという指導となる。もちろん本当にトラブルならこの指導でよいが、もしそれがいじめなのにこのような指導をすると、いじめられている側は、教員が「自分がいじめられている」という訴えをわかってくれず否定されたという体験になり、中井のいじめの段階にあるような、いじめを教員や大人に訴えても無力であるという体験につながり、教師の知らないところでいじめにおける無力化をひそかに進行させてしまうという恐ろしい結果をもたらす可能性もある。いじめている側も、教員がこのような対応をすれば、ここの先生はいじめに気づかないから、このままいじめて面白がろうという態度がまかり通ってしまう。そのようなことが続くと、いじめのはびこる学校現場が出来上がってしまうのである。

もしいじめならば、このトラブル対応は絶対にしてはいけないのである。するといじめ認

定をするかどうか、いじめられている側を救い、いじめている側に他人に精神的苦痛を与えていることに気づかせ、そのことへの反省を促し、人をいじめないで済む人間に成長させる大事な鍵だということができる。いじめに対して、普通のトラブル対応をすれば、いじめられる側の児童生徒を絶望のどん底に突き落とし、教師にいじめを訴えても無駄なのだという無力感を強め、いじめられていることを教員に訴えなくなる。そのことこそが大変問題だと言える。

だとすれば、いじめ対応で重要なことは、初期対応なのである。いじめを訴えたら先生が自分の話に耳を傾けてくれて、信じてくれて、自分の訴えの通りに対応してくれたということが、いじめられている側の児童生徒を救い、気持ちを楽にさせ、教師への信頼感を高めるのである。いじめに関するアンケート調査は数多く行われているが、児童生徒の半分近くはいじめられることを経験しており、いじめを相談したことがないという生徒が2割以上存在し、その理由は、「いじめられていることを知られたくない」「いじめられていることを相談するとかえっていじめがひどくなると思うから」などが多い。どちらの理由も、大人にいじめを相談しても本気で受け取ってもらえない、いじめに対して間違った対応をされかえってつらい思いをするという大人への不信感が垣間見える。このようないじめを相談することへの強い抵抗に対して、初期対応を誤ればますます、「大人はいじめについてわかっていない」という子どもの思いを強めてしまうことにつながる。

いじめの内容についても、どうしてもいじめの中心というと殴る・蹴るなどやたかり・ゆすり・カツアゲ、プロレスごっこなどの暴力のイメージがあるが、いじめの過半数を占めるのは、「悪口・からかい・陰口」か、「仲間外れ・無視・シカト」などの目に見えないものが多い。いじめの本質はこのような目に見えない“雰囲気”のようなものであり、それゆえに教師や大人には見えにくいものである。だからこそいじめられている側の経験からくる訴えこそがいじめに気づく道として重要なのである。

いじめられている側が、「いじめられていることを相談するとかえっていじめがひどくなるから」と感じることは、子どもの主観ばかりとは限らない。実際に中井の無力化の段階の記載にあるように、いじめている側は自らの行為が望ましくないことであり、教員や大人にばれたらまずいということは十分気づいているので、狡猾に教員や大人の目の届かないところでいじめを行い、陰に陽に、ことあるごとに、いじめられている側に、いじめを大人に訴えることをしないようにそそのかすことからともいえる。「大人に話すことは卑怯だ」「醜いことだ」「大人に頼るのは情けないことだ」「大人にばらしたら大変なことになるぞ」などのメッセージはいじめられる側に伝わり、いじめを大人に訴えることをためらうことにつながってしまう。

また、観衆や傍観者の児童生徒も、いじめる側がいつ自分に刃を向けないかと恐れ、いじめに対して、「いじめを止めろよ」と仲裁する仲裁者になることを躊躇してしまう。その周囲の児童生徒の味方になってくれない態度に、いじめられている側が無力感を感じていくプロセスもそこに加わっていく。

いじめという事態は、その目に見えない透明性も含めて、解決するためには、きめ細やかな対応と、毅然とした対応の両方が必要であり、学校現場が真剣に取り組むべき問題だと言える。もちろん現代の教育現場における教員は多忙であり、暇はほとんどない現状がある。しかしいじめを撲滅するための努力は、教師の他の業務に比べて軽んじられてはならないものと思う。その意味では、教員の意識改革が必要である。そのいくつかの観点を述べる。

- ① いじめを児童生徒が訴えてくる時とは、今までいじめられてきて、いじめがひどくなることを恐れて誰にも相談できず、いじめている側への恐怖心に苦しみ、しかしいじめからくる精神的苦痛に耐えられず、思い余って相談してきていること、教員に相談するまでに何度もためらい、躊躇し、職員室の前を行ったり来たりして、意を決し勇気を出して相談しているということを理解すること。
- ② いじめと認定したら、普通のトラブルやけんかと同じ対応は決してしてはならないこと、もっぱらいじめられている側の身になり、いじめられている側の味方になり、「必ず救ってあげる」と言ってあげることが大事である。いじめている側には、自分の行っている行為はいじめであり、その行為によりいじめられている側が大変な精神的苦痛を感じていることをわからせ、反省させ、いじめを止めさせる指導を徹底すること。
- ③ いじめの本質は“空気感”“雰囲気”であり、基本的に目に見えない。そこにあるのは、いじめる側のいじめられる側への否定的気持ち（嫌い・キモイ・うざい・きしよい）と、その否定的気持ちを言い訳にした悪口・陰口・からかいや、いじめられる側を孤立化させるシカト・仲間外れなどであり、しかも教員の見えないところで行われているということを認識すること。
- ④ いじめる側の特徴として、スクールカーストが上位の児童生徒の場合、教師からすると元気で活発でクラスの中心的人物で、ノリもよく賢い生徒なので、よもやこの生徒がいじめの中心人物であったり、観衆であったりするとは思ってもよらないこともある。この点については次章で詳しく述べることにする。
- ⑤ 教員の中にもいじめられた経験を持つ先生はいるので、教員の研修の時に、いじめる側・いじめられる側、観衆、傍観者の率直な個人的経験を語り合い、いじめの本質、いじめられていることをどれだけ人に告白することが難しいかについて認識を深める。

第2章 スクールカーストの理解と対応

第1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、スクールカーストの問題がある。本章ではそ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、同調力というコミュニケーション能力の3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。第I部第2章で述べたように、自己主張力も共感力も同調力も高く、3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”“いじめられキャラ”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）、共感力が高いが、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、どちらかというと“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が、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、共感力は低いと同調力が高く、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だけで、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い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、クラスの内いじめの“雰囲気”を醸成してしまう。“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。

今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。

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。
- 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3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の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 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、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、人との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。
- ④ スクールカーストが高く、他の児童生徒に影響のある児童生徒は、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を肝に銘じて、クラス運営をしていく必要があるのである。

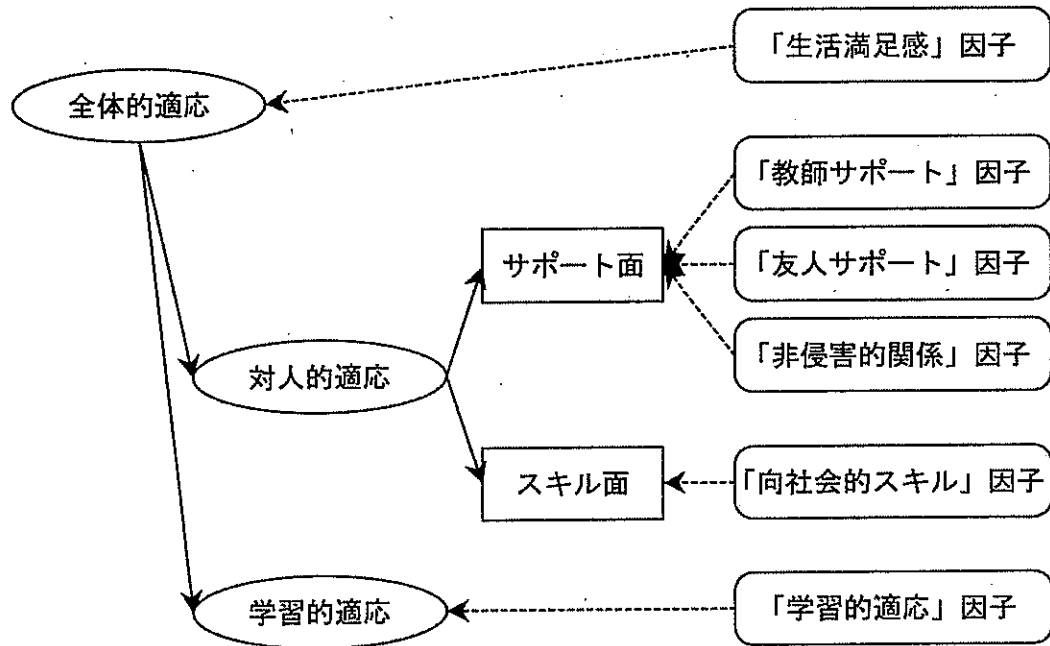
参考文献

堀裕嗣(2015) スクールカーストの正体：キレイゴト抜きのいじめ対応 小学館。

第3章 学校生活アンケート（アセス）の活かし方について

アセスは平成25年度より加古川市がいじめ撲滅を目的に導入した「いじめ・不登校等予防的生徒指導」の実践プログラムである。広島大学大学院教育学研究科の栗原慎二先生を中心に平成19、20年度に広島市教育委員会と広島大学大学院教育学研究科が広島市内の小中学校10校の協力のもとに推進したものである。この実践プログラムは、いじめ・不登校を減少させることを目的としているが、いじめ・不登校自体を直接のターゲットにするのでは

なく、子どもの対人関係能力を育成し、学校環境への適応を促進することで、その結果として、いじめ・不登校を減少させようとしたものである。

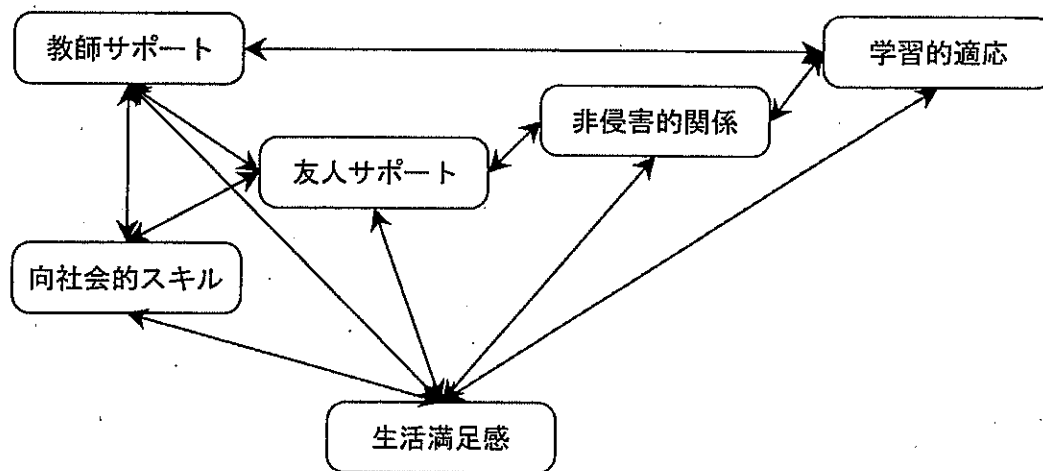


図Ⅲ-3-1

アセスとは「学校環境適応感尺度」の英語の頭文字を取って名付けられたものであり、次の6つの側面から学校適応感を捉えている。(図Ⅲ-3-1)

- ①生活満足感：生活全体に対して満足や楽しさを感じている程度で、総合的な適応感を示す。
- ②教師サポート：担任（教師）の支援があるとか、認められているなど、担任（教師）との関係が良好であると感じている程度を占めす。
- ③友人サポート：友達からの支援があるとか、認められているなど、友人関係が良好だと感じている程度を占めす。
- ④向社会的スキル：友達への援助や友達との関係を作るスキルをもっていると感じている程度を示す。
- ⑤非侵害的關係：無視やいじわるなど、拒否的・否定的な友だち関係がないと感じている程度を示す。
- ⑥学習的適応：学習の方法もわかり、意欲も高いなど、学習が良好だと感じている程度を示す。

①の生活満足感は、学校場面に限らず全体的適応を示している。対人適応と学習的適応は学校環境に限定されたものとみなすことができる。



図Ⅲ-3-2

今までの研究による高い相関がみられたところだけを取り出すと図Ⅲ-3-2 のようになる。生活満足感以外のどの因子が高くなっても、生活満足感は改善するし、生活満足感が改善すると、多方面に良い影響を及ぼす。教師サポート因子、友人サポート因子、向社会的スキル因子は、相互に相関が高い傾向がある。

非侵害的關係因子は、友人サポート因子と高い相関があるが、教師サポート因子と向社会的スキル因子とは高い相関がなく、むしろ学習的適応因子と高い相関があることがわかっている。このことは、「教師サポートをしても、向社会的スキルが高くても、侵害されている子どもの適応感の改善にはつながらないこと」、あるいは「いじめられている子どもは、勉強どころではなく、学習適応が下がる傾向があること」、あるいは「勉強ができない子どもは、いじめられている可能性が高いこと」が示唆されている。

このように、教師との関係がよくても、対人関係の能力があっても、いじめられると基本的な適応感は下がり、友人サポートも低下し、学習的適応も下がるということが、いじめという事態に対してアセスが示していることである。

ゆえに、いじめられている側の児童生徒を発見するためには、非侵害的關係が低く、友人サポートが低く、学習的適応感が低く、生活満足感の低いという特徴を持つ子どもを発見することが大事だと言える。

そこでAのアセスの結果を見てみよう。中学1年の6月の第1回では、
 第2回の中学1年の10月では、
 最後に自死を遂げる前の、中学2年の6月の第3回の結果は、

[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

[REDACTED]
[REDACTED]

これらの項目は、[REDACTED]といういじめの内容と、
[REDACTED]といういじめの内容に一致する項目なのである。

このように、教師もAがいじめられていると気づけず、ご家族も残念ながら気づけず、部活やクラスメイトのメンバーのみが、Aがいじめられていることに気づいていた時に、アセスはAがいじめられて苦しんでいることに“気づいていた”ことになる。
図らずもアセスなどのアンケート調査の有用性が示された形になったが、その活用法が不十分なものであったと言わざるを得ない。

アセスは、要支援領域に入る児童生徒を割り出すことには十分効果を発揮することがわかったが、そのアセスの結果をいじめ防止に生かそうと思ったときに、以下の点が必要になってくると思われる。

①生活満足感、友人サポート、非侵害的關係、学習的支援のいずれかが低い、あるいはそのどれもが低い生徒に対しては、教育相談面接を行い（学習支援面接ではない）、担任あるいはスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなどの専門家が、結果を報告し、特に非侵害的關係の項目については、一つ一つの項目を取り上げ、「[REDACTED]に“あてはまる”と記入しているけど、いつ、どこで、誰に、どのように[REDACTED]あるの？教えてくれる？」「[REDACTED]に“あてはまる”と付けているけど、いつ、どこで、だれに、どのように[REDACTED]と感じたの？教えてくれる？」「[REDACTED]に“あてはまる”と付けているけど、いつ、どこで、だれに、どのように[REDACTED]と感じたの？教えてくれる？」「[REDACTED]に“あてはまる”と付けているけど、いつ、どこで、だれに、どのように[REDACTED]と感じたの？教えてくれる？」「[REDACTED]に“あてはまる”と付けているけど、いつ、どこで、だれに、どのように[REDACTED]と感じたの？教えてくれる？」と聴いていき、いつ、どこで、誰に、どういじめられてつらい思いをしたということが確認されたら、いじめ認定につなげていき、本人の了解を得て、いじめている側から報復されないような配慮をした上で、いじめている側に対していじめを止めるように指導することが重要である。

②学習的適応を学習における問題とのみとらえることではまったく不十分であり、学習

的不適応とは、いじめや不登校や精神的苦悩の結果である可能性、逆に学習的不適応こそが、いじめや不登校や精神的苦悩の結果である可能性を考察することが重要である。第1部第2章のいじめの構造で述べたように、いじめのサインの中に、「急に学習意欲が低下、忘れ物が多くなる」という項目があるように、学習的不適応は、いじめや他の不適応と密接な関係にあることが多い。学習的不適応に対しては学習指導でと思われがちであるが、ぜひ視野を広く持ち、学習的不適応の背景にあるいじめや不登校やその他の精神的問題にアンテナを張ることが必要だと思われる。

③アセスの特徴は、コンピュータープログラム化されており、入力さえすれば手軽に個人の特徴がわかる「個人特性票」や、クラス全体の中での個人の相対的位置の分かる「学級内分布票」が得られることである。しかし、「個人特性票」や「学級内分布票」で、個人の問題や、学級内での要支援の程度などが分かった後は、児童生徒が付けたローデータに戻って、どんな項目にどのような答え方をしているかということに触れてほしい。なぜかという、児童生徒と語り合えるのは、当然のことながら、「個人特性票」や「学級内分布票」などのまとめられた結果ではなく、児童生徒が一つ一つの項目にどのように答えたかという手触りのある結果の部分だからである。分析結果とローデータとの関係は、相互規定的であり、行ったり来たりすることにより、児童生徒の全体的傾向から主観的回答までの往復運動をすることで、理解を深めていく必要があると思われる。

④アセスの結果からいじめ認定をすることができたら、生徒指導担当がいじめている側の指導をする、スクールカウンセラーがいじめられている側のカウンセリングをする、担任教員が学習指導と教育相談を担当する、スクールソーシャルワーカーが家庭と学校と地域をつなぎ、児童生徒支援をするなど、複数の専門家が協働して児童生徒の抱える問題を解決するようなシステム作りとそのためのケース会議を持つことが大事である。いじめの解決には時間がかかる場合もある。またせっかくいじめがなくなっても学年が進むとまた復活したりする場合もある。いじめを解決するのは担任一人では無理なので、いろいろな専門家が協力し合って事案に当たる必要があるだろう。

参考文献

栗原慎二，井上弥(2017) Excel 2016 対応版 アセス（学校全体と児童生徒個人のアセスメントソフト）の使い方・活かし方 CD-ROM 付き！ 自分のパソコンで結果がすぐわかる ほんの森出版

第4章 学校・教員への提言

1節 いじめの適切な理解と認識に向けて

第1部第7章「問題点」に記したように、本事案発生の背景にある最も大きな問題の一つに、関係教職員の「いじめ」に対する不適切かつ不十分な理解と認識が挙げられる。いじめの定義については本報告書の端々で触れているが、改めてここに記す。

いじめ防止対策推進法によって規定されたいじめとは、「児童生徒に対して、当該児童生徒が在籍する学校に在籍している等当該児童生徒と一定の人的関係のある他の児童生徒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も含む。）であって、当該行為の対象となった児童生徒が心身の苦痛を感じているもの。」である。

多くの学校現場では、本定義が指し示す行為の範囲が広すぎて、些細な揉め事やトラブルまでが「いじめ」に含まれてしまい、それら「いじめかもしれない」行為の一つひとつに対応しようとするれば、現場での教育や指導が煩雑になり、現実的ではないという議論が散見された。こうした議論の結果、当該定義は実践的ではないとの共通認識が生まれ、管理職を含む個々の教職員が、それぞれ個別のいじめ定義を持つことにつながってしまう。本事案においてもまさにそうした状況が背景にあったことが伺われた。面談を行った教員はそれぞれ個別のいじめ定義をもっており、また適切ないじめ定義について、例えば学年会議や職員会議等で議論した経験も乏しく、また研修会等で文部科学省が定める定義を目にしても、「これは現実的ではない」という多くの教職員が抱く共通の認識によって、「結局ケースバイケースである」ということに落ち着いてしまっていたと思われる。

しかしながら、第 1 章でも述べたとおり特定の行為をいじめと認知するか否かについての個々の教職員の理解や認識の差は、その後の生徒指導にまで大きな差を生むことになる重大な問題である。例えば、特定の行為を「いじめ」と認知すれば、いじめている側には適切な生徒指導が行われ、いじめに対する心理教育が行われることになるし、いじめられていた側には、それまでに受けてきた心の傷を癒すためのケアと支援が行われる。一方、特定の行為を安易に双方に非がある生徒間トラブルであると判断してしまえば、いじめられたと感じている側は、自分の辛さが無視された、あるいは否定されたと感じ、教員や大人に訴えても無駄であるという無力感を伴う体験となってしまうであろうし、いじめている側は、自分たちの行為に対して教員から暗黙裡にお墨付きをもらったと捉え、当該行為をエスカレートさせる危険性すらある。すなわち、いじめた側への指導・教育も、いじめられた側への救済とケアも、いずれも当該行為をいじめであると認知するところから始まるのである。

文部科学省は先に示した法律に基づくいじめ定義の解釈及び運用について、『いじめ防止対策推進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、自殺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、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』（文部科学省、2013）と指摘しているように、「いじめ」は時として、些細なからかいやいじわる、いたずらや嫌がらせ、また時には陰口や無視など、必ずしも激しい暴力等を伴わない形で行われ、個々の行為だけを見れば、好ましくはないものの、些細なことであり、日常的によくあるトラブルと捉えられがちである。これは、例えば上述した、「双方がお互いに悪口や陰口を言い合っていた場合」

のように、一見すると「けんか」とも取れるような状況であればなおさらである。しかしながら、仮に「けんか」とも取れるような状況であっても、『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（一定の人的関係の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。』（文部科学省、2013）と指摘されているように、それを理由にいじめである可能性から排除すべきではない。

むしろ、これら些細に見える行為をしつこく繰り返されたり、複数の者から一斉にされたりすることで、やられる側は、いらだち、困惑、不安感、屈辱感、孤立感、恐怖感など様々な否定的感情を経験し、時に自ら死を選んでしまうほどに追い詰められてしまうこともある。いじめとは何かを理解する際には、このような些細に見える行為の累積がもたらす甚大な精神的被害をしっかりと認識し、表に現れた物理的・身体的被害の程度とは別に、表には現れにくい心理的・精神的被害を問題にする姿勢が重要である。

学校におけるいじめ防止の第一歩は、このいじめ対策推進法に規定されたいじめの定義について、教職員全員が、その意図まで含めて正しく適切に理解することである。たった一人の教職員の不適切な理解や認識が、いじめ行為の見過ごしや見逃しにつながることで、またたった一人の教職員の不適切な理解や認識に基づく言動が、いじめを容認するものとしていじめる側の生徒に受け止められたり、相談しても無駄だといじめられている側に無力感や絶望感を与えたりすることがあるという事実は重大である。教職員のいじめ行為に対する不適切な理解や認識は、いじめられる側に教職員へ相談することをためらわせ、いじめる側の行為をエスカレートさせてしまう最大の要因の一つであることを忘れてはならない。今日の教育現場においては、教職員は膨大な業務を抱えるなかで、ともするといじめ事態への気づきのための感度が下がってしまっているとも考えられる。しかしながら、いじめを撲滅するための努力は、教職員の抱える他の業務に比べて決して軽んじられてはならないものであり、そのためには、教職員一人ひとりの意識改革が必要であろう。

2 節 いじめの理解と認識の共有に向けて

ここまで関係教職員全員が「いじめ」を正しく適切に理解することの重要性について述べてきたが、個々の教員の適切な理解に加えて、生徒や保護者も含めたすべての学校関係者がいじめについて共通の認識と理解をもっていることも学校におけるいじめ防止において不可欠である。ここで言う「共通の理解と認識」とは、異なる学校関係者が類似の状況を見たときに、当該状況を同じように理解・認識し、同じ対応行動が取れるということである。

ところが「いじめ」という用語は、日常の様々な場面で用いられる一般的な用語であり、多くの者は、自身のそれまでの知識や経験に基づいていじめを理解するため、共通の認識を図ることは容易ではない。例えば、いじめと聞いて思い描くイメージも、定義に対する解釈

も、個々人によって異なっているのが普通である。学校教職員も例外ではなく、年齢も、教職員になる前までの経験も、さらには教職員としての経験や年数も様々であるため、仮に特定の行為をいじめであると認識したとしても、その行為に対してどれくらい厳しい態度で対応すべきであるかという判断は、個々の教職員のそれまでに培った知識と経験に基づいて行われるため必ずしも一様ではない。ここに生徒自身やその保護者まで加えて考えたら、学校全体で共通の理解と認識を持つことがいかに難しいかは想像に難くない。だからこそ、生徒自身はもちろん、生徒の保護者まで含めた学校関係者全員が「いじめとは何か」ということについて考える機会を繰り返し持つことが重要である。例えば、教職員だけを対象とした職員会議等での資料の一斉配布や回覧等のみでは、そもそも情報が教職員間でしか共有されないことになるため不十分と言わざるを得ないが、仮に教職員間での共通理解・共通認識にその目的を限定したとしても、それだけで全教職員間で理解と認識が共有されたと考えるのは早計である。

国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センターが発行する生徒指導リーフにおいては、形式的な情報提供で終わらせるのではなく、校内研修等の機会を用いて全教職員が相互に自身の意見や考えを述べ合い、全教職員が納得できる範囲や内容を確認することが重要であると述べられている。またその際には、個々の教職員がこれまでに蓄積してきた知識や情報、経験等と、これから共通理解しようとする内容とを突き合わせた上で、各自が納得できることが重要であるとの指摘もある（国立教育政策研究所、2015）。

例えば、教職員の中にもいじめた経験や、いじめられた経験を含めて、いじめに関して様々な経験をもつ者がいるはずである。教員研修の時には、いじめる側、いじめられる側、観衆、傍観者などの役割についての個人的経験についても率直に語り合い、いじめの本質、いじめられていることをどれだけ人に告白することが難しいか、いじめる側にも指導、教育、ケアが必要な生徒が多くいること等について認識を深めることが重要である。

本事案についても、同じ悲劇を二度と起こさないためには、本事案がなぜ起こってしまったのか、またなぜ未然に防ぐことができなかったのか、個々の教職員の理解と認識、さらには教職員全体の共有された理解と認識について、今一度教職員一人ひとりが自ら検証する機会、そして何が問題であったのかを相互に検証し合う機会をもつことが不可欠であろう。

3節 「組織」によるいじめの認知と対応に向けて

本事案発生の背景にあるもう一つの大きな問題は、教職員間の情報の伝達と共有の機能不全である。このことは、いじめ防止対策推進法が定める『「組織」によるいじめの認知と対応』が適切に機能していなかったことを意味している。

いじめ防止対策推進法では、「学校は、当該学校におけるいじめの防止等に関する措置を実効的に行うため、当該学校の複数の教職員、心理、福祉等に関する専門的な知識を有する者その他の関係者により構成されるいじめの防止等の対策のための組織を置くものとする。」（第22条）と定めている。この「組織」が、各学校の策定した「学校いじめ防止基本

方針」に従って、いじめの未然防止から事後対応等に至るまでの様々な取り組みを推進する母体となる。この「組織」には、一般に、管理職、学年主任、生徒指導担当、教務担当、養護教諭等が含まれるが、こうしたメンバーに加えて、学外組織との連携を想定してスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー等の学外の専門家がメンバーに入ることも重要であろう。また、いじめは学校内に限定して起こる問題ではないことから、生徒保護者を含めたより広い地域社会全体との連携も必須である。実際に本事案においても、当該生徒が[]がいじめの現場の一つになっていたことが明らかにされている。[]と学校とで連携・連絡体制が構築されていれば、いじめの早期発見・早期対応に繋がった可能性も否定できない。なお本事案が起こった当該校においては、生徒指導委員会がこの「組織」の役割を担っていたはずであるが、必ずしも適切に機能していたとは考え難い。

国立教育政策研究所は、この「組織」によるいじめ認知が機動的に行われるための方略として、メンバーの中に「集約担当」を置くことを提案している(国立教育政策研究所、2015)。具体的には、児童生徒の些細な変化に気づいたり、トラブルを見かけたりした教職員は、その全てを、日時、場所、関わっていた児童生徒の氏名とともに、「集約担当」に速やかに伝える。「集約担当」は、毎日、放課後に、教職員から集まってきた情報を整理し、緊急性について仮判断(「組織」を招集して検討、2〜3日様子を見る、一過性のトラブルとして記録のみ、等の対応の仮仕分)を行い、校長の承認を得て実行に移す。必要に応じて、関係教職員からの聴き取り等も行っておく。「組織」を招集した場合には、「組織」としての調査等を経て、いじめか否かを判断し、いじめと「認知」した場合には、速やかに教育委員会に報告するという流れである。この対応をすることによって、いじめか否かの判断が個々の教員ではなく、「組織」によってなされるため、先に述べた個々の教員の見過ごしや見逃しによって、そこで起こっているいじめが認知されないという事態がかなり軽減されることが考えられる。

しかしながら、こうした「組織」による認知と対応の成否は、個々の教員がどれだけ生徒の些細な変化に敏感に気づけるか、またどれだけ些細な変化や葛藤であっても、その全てを上述した「集約担当」に報告できるかにかかっていることは言うまでもない。本事案発生の背景にあったように、個々の教員が目の前で起こっているはずのいじめを見逃してしまっていたり、生徒からのストレスやSOSの訴えを見過ごしてしまっていたり、また生徒間の些細なトラブルとして独自の対応で済ませてしまったりすれば、「組織」としての認知や対応はたちまち機能しなくなってしまうことを忘れてはならない。

4節 いじめの早期発見に向けて

いじめ早期発見のための基本姿勢は、上述したように、①生徒の些細な変化に気づくこと、②気づいた情報を確実に共有すること、③共有された情報に基づいて速やかに対応することの3点である(国立教育政策研究所、2013)。生徒の些細な変化に気づくために、教職員ができることとして以下のようなことが考えられる。

(ア)出席をとるときに一人ひとりの顔を見て、声を聞くこと。

- (イ)個人ノートや生活ノート等、教職員と生徒の間で交わされる日記の活用。
- (ウ)保健室の利用や、保健室での様子など、養護教諭との連携。
- (エ)保護者との連携のもと、家庭での気になる様子の把握。
- (オ)普段から生徒の生活を把握するための健康アンケートや生活アンケート等の実施と丁寧な分析。
- (カ)アンケート調査等の結果に基づいた定期的な個人面談。

生徒の些細な変化に気づくために、普段から生徒一人ひとりの様子に気を配っておくことが何より重要であるが、生徒がやっとの思いでSOSサインを出したり、相談したりしてくれたときに、スルーされた、うるさがられた、後で話を聞くなどと言ってすぐに対応してもらえなかった等であると、二度とSOSを出したり、相談したりしなくなる。何か少しでも気になることがあったら、その生徒への対応を最優先することが重要である。仮に、教職員側の杞憂であったとしても、そうした教職員が示す生徒最優先の態度や姿勢は、生徒たちの教職員に対する信頼感や安心感につながり、もし本当にいじめられた時の相談行動を促進するのである。

5 節 いじめ事案が起こった際の異なる立場の関係生徒への適切な対応に向けて

学校内でいじめが認められた場合に、いじめていた側、いじめられていた側の双方に対してどのように対応すべきかは、その後の事案の収束・深刻化に関わる重要な問題であるが、それに加えて周囲の生徒たちへの指導も不可欠である。本報告書第1部第2章「いじめの構造」で述べたように、まず理解すべきは、いじめには一定の構造があり、いじている側といじめられている側に加えて、いじめを面白がる観衆層や、見て見ぬふりをする傍観者層がおり、特に観衆層や傍観者層などのいじめの当事者の周囲の生徒たちの立ち振舞いが、当該いじめを収束あるいは深刻化させるという事実である。さらにこのいじめの構造には、学級内の生徒間の見えない力関係であるスクールカーストが大きく影響していることも忘れてはならない。すなわち、いじめの事実が明らかになったとき、生徒たちがどのような立場で当該いじめに関わっていたのかを把握し、異なる立場の生徒に対して、適切な対応をとることが、いじめをそれ以上深刻化させないためには不可欠なのである。以下に、いじめられている生徒、いじている生徒、周囲の観衆層や傍観者層の生徒と、それぞれの異なる立場の生徒に対して取るべき対応について述べる。

①いじめられている生徒への対応

いじめられている生徒に対しては、どのような経緯で当該いじめが明らかとなったのかによるが、いじめられている生徒自身の訴えによるものであるならば、いじめの事実を話してくれた勇気を称え、これ以上事態が深刻化しないように「必ず守り支える」ことを約束して、当該生徒を安心させることが重要である。その上で、それまでにどのようないじめを受けてきたのかについて、4W1Hでいじめられたと感じた出来事や、その時の気持ちや思いを

丁寧かつ詳細に聴きとり、言葉どおりにその体験を認めてあげることが重要である。決して当該生徒の言葉を疑ったり、否定したりしてはいけない。もし当該生徒が疑われている、否定されていると感じれば、それ以上なにも語ろうとはしないし、二度と相談しようとしなくなってしまうであろう。当該生徒から聴きとった事案がいじめに該当するか否かの判断は、聴きとりをした教員個人が行うのではなく、学校内のいじめ対策委員会に情報を集約し、組織的に判断されるべきである。

なお、当該事案がいじめであると組織的に認定されたときには、いじめている側への指導が必要となる。この際に、いじめられていた側に、どうしてほしいかの希望を聴くことは重要なことであるが、いじめられた側は、そのいじめが酷くなるのを恐れて、いじめている側を指導しないでほしいと言う場合も少なくない。しかしながら、そのことが教職員やスクール・カウンセラーがいじめている側に対して何も指導しないで良い理由にはならない。教職員は、いじめる側を指導することで、いじめる側がいじめていた相手に対して「チクった」と逆恨みし、いじめをエスカレートさせてしまう可能性があることを考慮し、いじめられた側の生徒の安全に十分配慮した上でいじめた側への生徒指導を進めることが重要である。

②いじめていた側への対応と指導

いじめている側への生徒指導で重要となるのは、当該生徒が自身の行ったいじめ行為についてどのように考えているかを把握することである。自身の行為がいじめであり、許される行為ではないといことをきちんと理解した上で確信犯的に起こっている場合もあれば、そのことを十分に理解できないような未熟な発達段階にある場合もあり、それぞれ指導や対応は異なるものとなる。また、いじめている側を“加害者”、いじめられている側を“被害者”と一方的に決めつけないことも重要である。多くの場合において、いじめている側には、相手をいじめる理由がある。それは自己の行為を正当化しようとする言い訳に過ぎず、如何ような理由であろうと、いじめ行為が許されるわけではないが、どのような理由や背景のもといじめ行為が行われ、それが継続されてしまったのかを知ることは、その後の対応を考えた際に重要である。いじめている側がいじめ行為を行う背景にある要因として、例えば、家庭における居場所のなさや、家庭内不和、あるいは兄弟間葛藤などの家庭の事情による過度なストレスもあれば、学級内での自身の地位や発言力などのスクール・カーストを高めたという欲求などもあるであろう。先述したように、どのような理由があろうとも、いじめ行為が正当化されることはないが、いじめている側の言い分に耳を傾け、当該生徒が自身が抱える問題ときちんと向き合えるよう支援することが、その生徒が自身の行為が他者を理不尽に傷つけるいじめ行為であることに思いを至らせ、その事実と向き合い、罪を認め、反省と謝罪の気持ちをもつために必要である。

以上のように、いじめていた側への対応は、いじめ行為に対する生徒指導にとどまらず、当該生徒が抱える問題やストレスに焦点を当てた教育相談の視点も同時に必要となる。そもそも中学生は一般に、親子間葛藤やきょうだい間葛藤を含む家庭の問題、学級や部活にお

ける対人関係に関する不安や悩みの問題、日々の学業成績や進学等の将来の人生設計に関する悩みなど、様々な悩みや葛藤に直面する発達段階にある。そうした悩みや苦しみにアプローチし、支援するのが教育相談である。もちろん、いじめていた側は、自身の行為を認め、いじめていた相手に対して心から申し訳ないと贖罪の気持ちを持ち、自身の行為を後悔し、反省することが必要であるが、そのためには、いじている側も、自分だってしんどいのだという自分の側の言い分に耳を傾けてもらい、自身の抱える悩みや苦しみについて理解してもらうことが必要なのである。そうしたプロセスを経ることで、初めて自身のいじめ行為が他者に耐え難い精神的苦痛を与える行為であったという事実と向き合え、その先にある謝罪と反省へとつながっていくのである。

③周囲の観衆層や傍観者層への指導と対応

先に述べたように、いじめはいじめる側が行う理不尽な行為であるが、その行為がすぐに止まるのか、あるいは継続化・深刻化するのには、集団の構造が大きく影響している。すなわち、いじめる側といじめられる側を取り巻く周囲の子どもたちが、そこで行われているいじめ行為に対して“NO”を突きつければ、それはいじめる側に対する大きな圧力となっていじめ行為を収束させる力となろうし、面白がって囃し立てたり、見て見ぬふりをしたりすれば、それはいじめる側に対する積極的な、あるいは暗黙的な承認となり、いじめる側により積極的に行為を継続させる力を与えてしまうことになる。

多くの観衆層や傍観者層の子どもたちが、いじめる側に対して否定的な態度を示すことが難しい大きな理由は、自身が次のターゲットとなってしまうことに対する不安や恐怖心である。誰もいじめられる側にはなりたくはないのである。しかしながら、このことは、周囲の子どもたちが、いじている生徒に対して積極的に同調しているわけではないこと、またいじめられている側の生徒に対して、いじている生徒たちと同じだけの否定的感情を、抱いているわけでもないことを表している。だからこそ、彼らの囃し立てたり、見て見ぬふりする行為が、いじめられている側の生徒にとっては、いじている生徒と同様に写り、直接いじめに関わっている生徒と同じようにいじめられている生徒を追い詰めているのだという事実を伝えることが重要である。特に傍観者層の中には、いじめられている側の生徒に対する強い同情心や共感を持ち、いじめは良くないという思いを抱きながらも、自身が標的とされてしまうかもしれない不安感や恐怖心に負けて、いじめる側に流されてしまっている生徒も多くいる。そうした生徒たちに対して、皆で一丸となって立ち向かえば、いじめは止められるということを強く伝えていくことが重要である。

6節 いじめ事案への対応の基本姿勢

いじめという行為は、程度の差こそあれ子どもたちの中では日常的に行われている行為であり、いじている側にとっては、その深刻さをなかなか実感できないという側面がある。またあまりに日常的な出来事であるが故に、ともすれば教職員を始めとする大人までもが、

その程度のことではいじめとは言わないなどと、その深刻さを見誤ることすらある。しかしながら、先述したとおり、いじめとは、多くの場合において、ちょっとしたからかいやいじわる、いたずらや嫌がらせなど、個々の行為は非常に些細にみえる行為であるが、それらの些細な行為がしつこく繰り返されたり、複数の者から一斉にされたりすることによる行為の累積がもたらす甚大な精神的被害のことなのである。ほんの些細な行為がどれほど人を傷つけるのか、ただだからこそいじめは良くない行為であり、決して許される行為ではないのだという事実を子どもたちに繰り返し真摯に伝えることが重要なのである。

「いじめはよくないことだ」とは思いつつも、「いじめなんて決してなくならない」と諦め、いじめについてみて見ぬふりをするのが、観衆や傍観者を育て、いじめを温存してしまう背景要因になるのだという意識を、児童生徒だけでなく、教職員、専門家、保護者、地域住民を含む学校関係者全員が考え、共有することで、いじめを無くしていこうと強く思う学校を中心とした地域社会が形成されるということを肝に銘じることが必要である。

参考文献

国立教育政策研究所(2015) 生徒指導リーフ No. 19: 学校の「組織」で行ういじめ「認知」の手順

国立教育政策研究所(2015) 生徒指導リーフ No. 21: いじめに関する「認識の共有」と「行動の一元化」

第5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、お互いの間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Aの場合でも、中1の2学期に部活内でのいじめ問題が表面化した時に、顧問がトラブルとして扱った問題もあるが、この段階でスクールカウンセラーにつないでおけば、いじめられていた[]との面談から、この事案はいじめであると見立てて学校に報告し、トラブルではなくいじめであると認定することで、いじめる側の指導や、いじめられる側の中期的ケアに入っていれば救えていた可能性があるのではないと思われる。本人たちの訴えていたのは、陰口を叩かれていること、きつい言い方をされてつらいこと、仲間外れにされていることなどであった。毎週の面接ではなくても、3週間に1度くらいの面接で定期的にスクールカウンセラーがかかわり、経過を聴き続けていれば、中1のクラスにおける3学期のいじめの話も聴き出せたかもしれない。おそらくAは、部活でつらいと訴えても顧問や副顧問に受け止めてもらえなかったということで無力感に襲われ、教員不信になっていったのかもしれない。そういう時にこそスクールカウンセラーは味方であると感じてもらうことで、大人への信頼の細い糸を紡いでいけた可能性があるのである。

たとは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ること、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。中2の6月のアセスの結果を考えると、中1の3学期のどこかの時点で[]と思われる。その心理的变化をつかむことができれば自死へと向かうこともなかったかもしれない。

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、Aの[]を“心の窓”として共有し、Aの心の居場所にスクールカウンセラーに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行けた可能性もある。“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。最低でも中2の6月におけるアセスの結果でAが[]認定されたときにスクールカウンセラーにつないでおけば、臨床心理士ならアセスの結果を項目に戻して、侵害的関係の具体的内容を聴き出し、部活と[]中2のクラス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[]ので、Aの希死念慮を聴き出し、“TALK”の態度で希死念慮を扱い、自死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最も大切だと思う。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6章 スクールソーシャルワーカーの活用について

スクールソーシャルワーカーとは、いじめ、不登校、暴力行為、児童虐待など生徒指導上の課題に対応するため、教育分野に関する知識に加えて、社会福祉等の専門的な知識・技術を用いて、児童、生徒の置かれた様々な環境に働きかけて支援を行う「学校版社会福祉士」である。不登校やいじめなどの問題行動の背景には、児童生徒個人の問題だけではなく、家族離散や両親の不和等を要因とした家庭的な問題、児童虐待の問題など、深刻な問題があり、加えて、社会的な背景や、家族一人一人が抱える個別の問題が複雑に絡み合っている場合が考えられる。そのため、課題解決を図るには、児童生徒への学級担任等による直接的な指導や、スクールカウンセラー等による心理面のケアだけにとどまらず、学校が関係機関と連携していかなければならないケースも多い。

ところが、これまでの学校は、児童生徒のことに关しては、教員が責任を負おうとする姿勢が強く、早期解決を図るために関係機関と連携していくという意識や経験が少ないのが現状である。また、連携が必要な場合の福祉的な知識が不足しているという実態もみられる。

このような状況から、不登校やいじめ等の未然防止、早期発見・早期対応を図るため、従来のサポートチームの取り組みをさらに進め、関係機関の連携を図った指導体制の構築に取り組んだり、児童生徒の置かれた環境の問題に働きかけたりすることにより、その効果的な取り組み内容を明らかにしていくことが課題である。

平成 19 年度文部科学省の新規委託事業「問題を抱える子ども等の自立支援事業」の開始に当たり、上記のような背景を踏まえ、事業の一部として「スクールソーシャルワーカー（SSW）」に関する調査研究に取り組むことになった。

平成 20 年度文部科学省の新規委託事業「スクールソーシャルワーカー活用事業」の開始に当たり、以下の点について見直された。

①任用条件：学校現場にもある程度精通し、相談技術も必要であることから、SSWの条件を「教育と福祉の両面についての知識と経験を有し、過去に教育や福祉において活動経験のある者」とした。

②任用形態：月ごとに学校からの申請を受け、SSWを派遣するという形態ではなく、地方公務員法第 3 条第 3 項第 3 号に規定する非常勤職員として任用し、勤務日を週予定表に位置づけられるようにした。

③配置先：派遣する市教育委員会の意向を踏まえ、教育研究所に配置したり、生徒指導総合連携推進事業指定地区や小・中連携に積極的に取り組んでいる地区の中学校に配置したりし、その有効性を検証することにした。

職務内容としては以下の通りである。

①問題を抱える児童生徒が置かれた環境への働きかけ

例) 家庭生活に起因すると思われる問題行動が発生したケースで、家庭訪問を繰り返し、保護者との信頼関係を醸成した後、夫婦間、親子間の家族システムの変更を図るプログラムを実施し、悪循環となっている問題行動が起きる連鎖に歯止めをかける支援を行った。

②関係機関とのネットワークの構築、連携・調整

例) 虐待が疑われるケースで、兄弟の通う小学校へ出向いて情報を収集したり、福祉の関係課に見回りを依頼したり、児童相談所から虐待関係の資料を取り寄せたりするなど、関係機関との調整を図った。

③学校内におけるチーム体制の構築・支援

例) 毎週行われる生徒指導委員会（管理職、生徒指導主事、教育相談主任、養護教諭、スクールカウンセラー等）や校内のケース会議に参加し、生徒指導・教育相談のスーパーバイザー的な役割を担っている。

④保護者、教職員等に対する支援・相談・情報提供

例) 定期的に便りを発行し、思春期における家庭教育の重要性と専門家による子育て支援

の必要性について仮想事例を用いて説明し、相談活動の啓発を行ったり、教職員の相談援助活動のスーパーバイズや生徒指導上の支援・援助のコンサルテーションを行ったりする。

⑤教職員への研修活動

例) 市内中学校の校内研修において、「SSWの考え方と教育相談演習」をテーマに研修会を実施するとか、日常的に言葉のかけ方や話の聞き方等の助言を行う。

平成20年度からは、文部科学省「スクールソーシャルワーカー活用事業」を実施し、児童生徒の環境改善のため、全市町村での活用推進を図っている。

具体的にはSSWを全市町村に計画的に派遣し、教職員研修やケース会議等での活用を通して、学校と市町村教育委員会・関係機関等の連携ネットワーク構築に取り組んでいる。

平成27年度には「いじめ対策等の推進」「学校をプラットフォームとした総合的な子どもの貧困対策の推進」の目的が新たに加えられた。

平成32年度までにはSSWを1万人に拡充する方向で取り組みを行っている。

スクールソーシャルワーカーは「つなぐーささえるーつくる」を合言葉に福祉的視点による支援の考え方を心がけている。

一般に子どもが問題行動を起こした場合、その子どもの側に問題があると捉え、その子どもだけを注意したり指導したりする傾向がある。しかし子どもが問題行動を起こした時は必ずその背景がある。SSWは子どもの問題行動は環境の相互作用で生じると捉え、子どもの環境と相互作用が変化すれば子どもの問題行動も改善するととらえる。

子どもの問題を生活環境全体から把握し、子どもと環境の両者にアプローチし支援をおこなう。

業務内容としては、ミクロ、メゾ、マクロの段階がある。

- a) ミクロ・ソーシャルワーク：不登校、いじめ等の未然防止、早期発見及び支援・対応等（児童、生徒及び保護者からの相談対応、教職員へのコンサルテーション）
- b) メゾ・ソーシャルワーク：事案に対する学校内連携・支援チーム体制の構築
- c) マクロ・ソーシャルワーク：自治体における体制作りへの働きかけ

ミクロ・ソーシャルワークにおいては、スクールカウンセラーと業務が重なる部分があるが、メゾ・ソーシャルワークからマクロ・ソーシャルワークにかけての業務は、人と人との“つなぎ”、人のネットワークで児童生徒や保護者を“ささえ”、学校内連携や支援チーム体制を“つくる”という、福祉的視点に立ったソーシャルワークそのものということができる。

子どもたちを取り巻く今日的な課題（いじめ、貧困、虐待、ネグレクト、発達の課題等）は学校だけでは対処しきれないのが現状である。SSWは地域や社会資源を巻き込んだ支援体制で子どもの側に立ってサポートする専門職といえるのである。

スクールソーシャルワーカーは「子供の権利条約」（1989年国連で採決）の4つの柱①生きる権利②育つ権利③守られる権利④参加する権利を侵害されることがないように子どもどもの側に立った支援を心がけている。スクールカウンセラーが心理的支援を中心とするのに対して、スクールソーシャルワーカーは、人と人のつながりを強くすることによって、

家庭・クラス・学校・地域などのマクロな社会を改善し、子どもを取り巻く環境、保護者を取り巻く環境を良いものに変化させるのである。

スクールソーシャルワーカーの有効活用によって以下のことが可能になる。

①学校内での情報の共有化、役割分担、連携等の構築

本案件においても、部活におけるいじめの情報が、担任や学年で共有され、役割分担や連携などの協働が図れていれば、担任もクラスを見る視点が変わり、担任だけではなく学年主任や教育相談担当も当該クラスに注意をし、授業観察や休み時間の観察を慎重にしていれば、いじめを発見できていたかもしれない。そのためには、学校内での情報の共有化、役割分担や連携が構築されていなければならない。部活におけるいじめが最初から顧問により認定されていれば、スクールソーシャルワーカーが活用され、学校内いじめ対策チームが形成されていれば、少なくともいじめられていた[]の生徒はスクールカウンセラーの面談が導入されカウンセリングを受けることで、心のケアを受けることができる。また部活の体制も顧問と副顧問との連携で、部活の練習前後の人間関係の観察や、指導方法の改善、部員の教育相談などで、生徒一人一人の心を見る教育の体制を構築できる。部活とクラス担任との連携から、生徒を、部活の部員であり、クラスの生徒でもあり、[]でもあり、家庭の成員でもあるという、様々な生活空間における生徒の様子や振る舞いを多面的にとらえ、理解することが可能になる。

②いじめに対する認識を一致させる

いじめが生じるクラスや部活の環境とは、いじめられる側の子ども、いじめる側の子ども、それを一緒にはやし立てる子ども、何かすべきと思いつつも何もできない子どもからなる。担任を含める教員はそのようないじめの外に押しやられ、いじめられる側は、孤立し、大変な精神的苦痛を受ける。そのような子どもにとって、教員は信頼して相談できる存在には映っていなかった。今では想像することしかできないが、大人は何もしてくれないのだ、頼りにできないのだという絶望感に襲われていたのかもしれない。

いじめとは子どもの「生きる権利」「育つ権利」を奪う卑劣な行為であり、そのような環境は一刻も早く改善し、「生きやすい環境」「育つ環境」にしていかなければならない。そのためには、いじめとは何か、いじめをどう発見するのか、いじめを見つけたらどうしたらいいのかについて、教職員全員で話し合い、認識を一致させる必要がある。

③子どものSOSを、アンテナを高くしてキャッチできる組織作り

校長を中心とした教職員集団が、子どもの精神的苦痛をキャッチできる組織作りは、スクールソーシャルワーカーの役目である。生徒指導委員会や、教育相談委員会、校内いじめ問題対策委員会にも時にはスクールソーシャルワーカーが参加し、情報共有、役割分担、校内連携の質と量をチェックすることで、学校も自分の組織が情報共有できているのか、役割分担は適切か、連携の仕方は十分か、自己評価することができる。組織作りの専門家が入ることにより、学校が正しい自己評価をすることが重要である。そのような自己チェック機能こそが、専門職としてのスクールソーシャルワーカーの有効な活用のひとつと考えることが

できる。スクールソーシャルワーカーが活用されることで、子どもにとって最善の利益を中心に添えた支援が、重大事案の未然防止につながると言える。重大事案を未然に防止するためには、学校内の連携が取れ、それぞれの教員が生き生きと協働し、生徒や保護者との細やかな関わり合いにより、ちょっとした生徒の心や振る舞いの変化にも気づくような高いアンテナを持つことができるのである。

④学校をプラットフォームと位置付ける

学校は、単に勉強を教える場ではない。コミュニティスクールという考え方があるが、学校を中心として、地域の強化をしていくという視点である。地域の住民が学校に積極的にかかわることで、学校を中心として、魅力ある地域づくりをしていくことで、地域の住民が児童生徒を見守り、地域の住民が子育て世代を支えるというような関係が構築されれば、いじめなどに気づきやすい体制ができると思われる。

例えば、経済的な貧困が家庭内に不安をもたらし、児童生徒の学ぶ意欲や友だちと楽しく交流する基礎を奪ってしまう可能性がある。そのためには、学校をプラットフォームと位置づけ、スクールソーシャルワーカーを活用することで、虐待や貧困、家庭内不和などの福祉的問題を学校現場において解決することで、子どもの教育を平等に受ける権利を保障するのである。一般的に言えば、虐待や貧困、家庭内不和などが、児童生徒の暴力や盗み、いじめにつながることもある。学校をそのような福祉的問題を解決していくプラットフォームと位置付けることで、家庭の抱える様々な問題にスクールソーシャルワーカーが積極的に介入し、家庭訪問や地域の活用、社会的資源の活用、専門職との連携を通して、問題を解決していくことで、いじめや問題行動を未然に防止することができる。

スクールソーシャルワーカーの目的は、「子どもの最善の利益」である。日本は今中流家庭の崩壊により、富裕層と貧困層とにはっきりと分かれつつある。そのような社会の改善も子どもの幸福になる権利を守ることにつながるのである。

第7章 自死予防という視点から

いじめを無くすための対策や体制の整備の充実が望まれる。いじめは子どもに深刻な心のダメージを与える。いじめを受けた子どもは孤立し、無力感を強める。自尊心が低下し、抑うつ状態になる。いじめは子どもの自死のもっとも危険な要因の一つである。いじめを受けた子どもが自死に至らないために、自死予防という視点から子どもたちに命を守る取り組みが求められる。教師や保護者、子どもたちが正しい知識を持ち、子どもの自死を防ぐための取り組みを行うことが重要である。

1節 自死予防のための教育

アメリカなど諸外国では、様々な自死予防プログラムが開発されており、青少年の自死率の低減に一定の効果を上げている。

日本では、2006年6月の自殺対策基本法が成立を受け、文部科学省は、2006年8月に「児

児童生徒の自殺予防に向けた取組に関する検討会」を設置している。2009 年には「教師が知っておきたい自殺予防」、2010 年には「子どもの自殺が起きたときの緊急対応の手引き」がまとめられている。検討会名はその後「児童生徒の自殺予防に関する調査研究協力者会議」と改められ、児童生徒の自死予防について検討されている。子どもは自死の危険が高まったときに、親や教師ではなく、同世代の友人にその絶望的な気持ちを打ち明ける例が圧倒的に多く、したがって、子どもを直接対象とした自死予防教育が不可欠である報告され、2014 年には、「子どもに伝えたい自殺予防（学校における自殺教育導入の手引き）」がまとめられている。2016 年 4 月に自殺対策基本法が改正され、学校に対して心の健康保持のために、子どもに教育および啓発を行うことが記された。

これらを受けて日本各地の学校で、子どもの自死予防プログラムの取り組みが行なわれている。自死予防のためのプログラムの種類としては、教師を対象としたプログラム、子どもを対象としたプログラム、保護者を対象としたプログラムなどが開発され施行されている。自死予防教育を行うにあたっては、教師や保護者など関係者間の合意形成、プログラムの内容の十分な検討、ハイリスクの子どもへのフォローアップなど検討された上で実施されなければならない。今回の生徒の自死事案を受けて、加古川市でも積極的な取り組みが望まれる。

2 節 自死予防のための体制づくり

① 校内連携に基づく教育相談体制の構築

いじめ防止のための相談体制づくりと同様に、自死予防という視点からの相談体制の構築が必要である。担任、学年主任、養護教諭、特別支援教育コーディネーター、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーなど関係者間の連携が重要である。心理的な問題にはスクールカウンセラーの役割が重要である。また、子どもの心理的な問題は身体的な問題として表れることも多く、養護教諭の役割は重要である。保健室やカウンセリングルーム、不登校の子どものための別室などが子どもにも教師にも日常的にいつでも訪れやすい場にして、子どもの生活状況や心身に関する問題に対して、日頃から目を配る姿勢が大切である。

② 関係機関との連携

学校は、子どもの健全な成長発達を支援するために、日頃から必要に応じて地域の関係機関との協力関係を築くことが重要である。児童精神科、精神科、小児科などの医療機関、保健所、精神保健福祉センター、児童相談所などとの協力関係は自死予防においても、危機対応においても非常に重要である。

3 節 自死の危険がある子どもの心理状態の理解

① 抑うつ状態の特徴を理解する

自死に至る前段階で最もよく認められる心の状態は抑うつ状態である。気分が沈むとか憂鬱で仕方がないといったことは人生でしばしば経験する。こういった気分が一時的なも

ので、以前のように元気を取り戻すことができず、さらにひどい状態になっていく場合もある。抑うつ状態がひどくなると、自分には何の価値もないと信じ、家庭にも学校にもどこにも自分の居場所がないように感じる。

② 自死が決行される直前のサイン

自死が起きる直前には、以下のようなサインを認めることがある。このような兆候があれば見逃さず、危機介入を行う必要がある。

自死の危険の高い子どもは、何らかの形で自死をほのめかすことがある。「死にたい」「死んだ方がましだ」と直接的に言葉を出して訴える場合もあるが、間接的な表現で「私なんかいない方がいい」「どこか遠くへ行ってしまいたい」などと言う場合もある。

家族の死や親の離婚、ガールフレンド（ボーイフレンド）との別れ、親友との絶交、いじめ、学業不振、大切にしていたものを失ったり、とても落胆するような出来事にあったり、ひどく侮辱されるような出来事にあうなど出来事によって、精神的な打撃となって、急速に自死の危険が高まることもある。

これまで関心のあったことに対して興味がなくなる、友人と交際しなくなり引きこもりがちになる、成績が下がる、学校を休みがちになる、性格が急に変わったように見える、感情が不安定になる、突然泣き出したり落ち着かなくなったりする、投げやりな態度が目立つ、不機嫌になり怒りやイライラ感を覚える、不安焦燥感が強まる、攻撃的・衝動的な行動に及ぶ、不自然なほど明るく振る舞う、極端に食欲がなくなる、不眠がちになる、繰り返し悪夢を見る、さまざまな身体的な不調を訴える、過度に危険な行為に及ぶ、家出するなど、突然の行動や性格の変化が自死に先行して認めることがある。

別れをほのめかす、自死をほのめかす、遺書を用意する、自死の計画を立てる、手段を用意する、自死する予定の場所を下見する、実際に自傷行為に及ぶなどより具体的な自死のサインを示す。

③ ストレスと自死の関係

適度なストレスは、生きていく上で必ずしも有害ではない。強すぎるストレスが一度に襲ってきたり、さまざまなストレスがいくつも重なっている状況は決して好ましいものではない。グループから排除される、仲間からからかわれる、無視される、いじめられるなどは、大きなストレスになる。仲間から排除されて孤立してしまうと、友情という安全弁を失ってしまう。学校に関係した、成績、試験、進学などの学業の問題や部活動での競争など大きなストレスになり得る。また、親が知らず知らずにのうちに子どもにストレスをかけている場合もある。親の期待に添えないことで、自分は親から愛されていないとか、必要とされていないと感じ、自尊心や自信が低下していく。

4節 危機対応

① 自死の危険が高い子どもへの接し方

自死の危険が高い子どもへの接し方として、カナダの自死予防のグループがまとめた

「TALKの原則」というものがある。子どもに寄り添い傾聴し、真剣に相手を思いやる態度で自死願望の有無を尋ねることが必要である。

「TALKの原則」

- ・Tell (伝える) : はっきりと「あなたのことを心配している」と伝える。
- ・Ask (尋ねる) : 死にたいと思っているかを素直に尋ねる。
- ・Listen (聞く) : 子どもの絶望的な気持ちをしっかりと傾聴する。
- ・Keep safe (安全を確保する) : まず本人の安全を確保する。家族と連携し、必要なら専門

機関に受診させる。

② 自死の危機が起きた時の学校の対応

自死の危険に陥った子どもを発見したら、学校は速やかに危機介入チームを結成、メンバーが共同して対応しなければいけない。危機介入チームの構成メンバーは、教頭、学年主任、生徒指導教諭、教育相談教諭、養護教諭、スクールカウンセラーなどが考えられる。深刻な自死の危機に直面した子どもは、速やかに児童精神科や小児科など外部の専門機関などにつなぐ必要がある。学校医やスクールカウンセラー、外部の専門機関などと十分に検討して適切な対応を行う。児童精神科や小児科などの受診に際しては、保護者に対して丁寧に説明し理解を得ることが必要である。

③ ハイリスクの子どものフォローアップ

自死の危険が高い子どもに対しては、学校、家庭、地域の専門機関が協力して子どもを支える必要がある。学校内では、スクールカウンセラーや養護教諭、担任などが連携して継続的に関わる必要がある。家族や専門機関とは定期的に情報を共有する必要がある。自死の危険が高い子どもの回復には、家族や友達、教師など周囲の人々との絆の回復が非常に重要である。

5節 不幸にして子どもに自死が起きたら

① 自死が生じた後に遺された人に起きる問題

子どもの自死が起きた時に、最も強い影響を受けるのは子どもの家族である。友人やクラスメイト、部活のメンバー、担任の先生や学校関係者なども強い影響を受ける。大切な人を失った時に心身に現れるさまざまな変化を「悲嘆反応」と呼ぶ。悲しみ・怒り・不安・ぼんやりするなどの情緒面の変化や、睡眠や食行動の変化、身体の疲れや身体不調の訴え、意欲の低下や集中の低下、友人関係の変化などが認められる。驚愕、否認、疑問、怒り、自責、抑うつなどの感情が嵐のように襲ってくる。また、悪夢を繰り返し見たり、神経が高ぶって、不安が強くなったり、何度も目が覚めたり亡くなった子どもに関係する場所や物事を避けるなどの症状を認めることがある。「悲嘆反応」は大切な人を亡くした時に起きる自然な反応である。多くの場合は、時間とともにこのような感情は和らいでくることがあるが、中には長期間に渡り心身の不調をきたすこともある。このような症状が長期間に渡ると、PTS

D（心的外傷後ストレス障害）と診断され、専門的な治療が必要になることがある。亡くなった子どもの友人やクラスメイト、部活のメンバー、担任の先生や学校関係者などにも同様の反応を引き起こすことがある。衝撃が大きすぎて、後追いなどの群発した自死が起きることもあり、嚴重な注意が必要である。

参考文献

高橋祥友(2008) 青少年のための自殺予防マニュアル 金剛出版

阪中順子(2015) 子どもの自殺予防ガイドブック 金剛出版

第8章 提言内容の履行を担保・監視するための第三者機関の設置

以上のとおり、本委員会は、概要、①いじめをキャッチし、いじめ認知件数を増やすために教員の意識改革が必要であること、②教師は、「スクールカースト」という示唆的な概念を理解した上でクラス運営に当たるべきこと、③学校生活アンケート（アセス）の有用性を認識した上でこれを活かし、児童生徒が回答したローデータに戻って検討するという姿勢が重要であり、また、アセスの結果からいじめを認知することができたら、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなどの複数の専門家が協働して児童生徒の抱える問題を解決するようなシステム作りとそのためのケース会議を持つべきこと、④いじめを発見したら、いじめられる側を速やかにスクールカウンセラーにつなぐこと、⑤スクールソーシャルワーカーを活用して、学校内での情報共有化や役割分担・連携等の構築をし、学校内でいじめに対する認識を一致させ、子どものSOSをアンテナを高くしてキャッチできる組織作りをし、学校をプラットフォーム化すること、⑥いじめている側の生徒に対する指導のみならず、「観衆」や「傍観者」の立場にあった生徒に対する指導も実施すべきであり、その指導の際には、教育相談の視点を入れて指導すべきこと、⑦児童生徒の自死予防や自死の危機が起きたときのための体制作りをし、自死の危険がある子どもの心理状態の理解をするよう努め、自死の危険が高い子どもへの接し方として「TALKの原則」に留意すること、⑧いじめの理解と認識の共有を関係教職員全員が有すべきことのみならず、生徒や保護者も含めてこれらを共有すべきであり、「組織」によるいじめの認知と対応を実践していくべきこと、⑨いじめの早期発見のための基本を再確認し、早期対応を実践していくことにより、児童生徒からの相談行動を促すこと、を提言した。

これら提言は、この報告書を読む教育関係者全般に向けたものであるが、本件事案が起こった加古川市に対しては、本委員会の提言を受けた改善活動を実践することを要望する。

具体的には、次のとおりである。

1. 本報告書の提言を踏まえ、加古川市教育委員会は、速やかに、全市的な「いじめ防止・早期発見・早期対応のための改善基本5カ年計画」を策定する。この5カ年計画においては、すでに講じられているいじめ防止対策の再検討を含むものとなるようにする。

2. 加古川市下の市立小中学校は、上記の「いじめ防止・早期発見・早期対応のための改善基本5カ年計画」に従い、「いじめ防止・早期発見・早期対応のための改善プログラム」をそれぞれ平成30年3月末までに策定し、同年4月以降5年間に亘り、そのプログラムを実践する。なお、このプログラムは年度ごとに、各学校の実情に応じて、修正されるべきである。
3. 加古川市教育委員会は、本件事案における、関係生徒の当時の担任、学年主任、生徒指導担当、教育相談担当、部活動顧問及び管理職に対して、本件事案を振り返らせ、何が問題であったかを省みるよう促し、再発防止に向けた意識付けを行うこと。
4. 本件事案の対象中学校ないし加古川市教育委員会は、上記1及び2に加え、本件事案において、いじめる側・観衆・傍観者などの関係生徒に対し、速やかに指導を開始する。その際、事前に、指導の方針について本件事案の遺族に説明すること。また、指導後の成果についても遺族に報告すること。
5. 加古川市は、市長部局として、上記1ないし4が履行されているか否かをチェックするための第三者機関（仮称：いじめ防止・早期発見・早期対応のための改善状況監視委員会）を設置し、同第三者機関には、同市教育委員会及び同市下の全小中学校から、上記の履行状況につき、学期毎に、報告を受け、あるいは、監視をし、同市教育委員会及び同市下の全小中学校に対して直接指導ないし改善勧告をする権限を付与するとともに、指導ないし改善勧告した場合にはこれを公表することができる権限を付与すること。なお、この第三者機関の構成メンバーについては、中立公平を旨とすること。
6. 加古川市教育委員会は、上記1及び2に基づく取り組み状況を、本件事案の遺族に1年に1回報告すること。

【本中学校の保護者の皆様へ】

いじめ調査にご協力いただき誠にありがとうございました。おかげさまで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、塾など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。保護者のみなさまも、最初の保護者説明会でいただいたご意見の通り、面談に対してご心配もいただいたと思います。それでも私たち委員は、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語っていただきました。

本中学校の2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、保護者のみなさまも戸惑い、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2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、保護者と教師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。

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。

縁があって、第三者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。

【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います。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第三者委員会は立ち上がりました。

最初のいじめアンケートにはご協力本当にありがとうございました。予想をはるかに上回った数の返信が寄せられ、委員全員で読ませていただき、Aさんとのたくさんの思い出を書いてくれたり、Aさんの周りで起こっていたいじめの内容をありのまま書いてくれたり、自分がそれを止めることができなかった後悔の念、Aさんを救えなかった申し訳ない気持ちを書いてくれたり、突然Aさんを失った悲しみを書いてくれたり、アンケートに協力くださったみなさまの気持ちに真摯に答えていかなければという思いに委員全員が身が引き締まる思いになりました。

面談が始まり、いじめていた側は率直にいじめていた事実と向き合いました。いじめを見て面白がっていた人はその事実を語りました。いじめをよいことではないと思いながら止めることができなかった人は傍観していた事実を語りました。一緒にいじめられていた人はそのつらさを語りました。生徒みんなそれぞれの立場でいじめという真実と向き合い、勇気を出してすべてを語ってくれました。そのようなみなさんの姿勢に心から感動を覚えながら面談を進めていきました。

人は生きていく中で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、からかうと反応が面白い人をからかって遊んだり、みんなで陰口を叩いたり、悪口を言ったり、仲間外れ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わけではありません。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。

じぶん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。じぶんはいじめていなかったとと思っている人も、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さんに何がおきていたのかを知ること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はとても大切なことなのです。これからはみなさんの人生は続いていきます。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ことも怖いでしょう。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。

【資料集】

【資料 1】

平成 29 年 2 月 3 日

〇〇中学校保護者 様

加古川市いじめ問題対策委員会

委員長 吉田 圭吾

(神戸大学大学院教授)

詳細調査に係るアンケート・面接調査実施説明会の開催について（ご案内）

立春の候、皆様におかれましては益々ご健勝のこととお喜び申し上げます。

さて、〇〇中学校 2 年生の A さんが昨年 9 月に亡くなられるという痛ましい事件が起きました。学校による初期の調査を実施しましたが、スクールカウンセラーのスーパーバイザーの助言により、第三者委員会を立ち上げて詳細調査を実施することになりました。

私どもいじめ問題対策委員会（調査委員会）としましては、今回の A さんという 1 人の中学生の死を学校や地域全体でしっかり受け止めるためにも、いったい A さんに何があったのか、A さんはどういう生徒だったのか、どんな悩みを持っていたのか、生徒や教師全員が A さんとのいろいろなことをしっかりと思い出し、記憶にとどめることが大切であるという想いに至りました。そのような振り返りの中で、もし A さんをいじめていた生徒がいるとすれば、そのことを思い出し、そのいじめが彼女をどんなに苦しめたのかを考え、深く反省することで、もう二度といじめなどしないという想いを強め、これからはいじめのない〇〇中学校を一致団結して作っていかうという決意を固めることにつながればと思うのです。そのような生徒や教師の思いこそが、亡くなった A さんの死を悼み、いなくなってしまったことを心から悲しみ、死に報いることだと思います。

そのために私ども調査委員会は、全校生徒向けのアンケート調査及び関わりのある生徒や保護者・教師への面接調査を行いたいと思います。保護者の皆様にもぜひこのような調査へのご理解とご協力をいただきますよう、よろしくお願いいたします。

つきましては、下記により標記説明会を開催いたしますので、ご出席いただきますようご案内申し上げます。

記

- | | |
|-------|---------------------------------|
| 1 日 時 | 平成 29 年 2 月 18 日（土）17 時～ |
| 2 場 所 | 加古川ウェルネスパーク・アラベスクホール |
| 3 内 容 | ・ 詳細調査に係るアンケート調査実施についての説明及び協力依頼 |

- ・ 質疑応答
 - ・ その他
- 4 その他
- ・ 入口受付にて、出席者名簿にチェックをお願いします。

【資料2】

平成29年3月 日

保護者 様

〇〇中学校長

面談への協力依頼について

平素は本校教育にご理解ご協力いただき、誠にありがとうございます。

さて、先日いじめ問題対策委員会（第三者委員会）の吉田委員長から、お子様と面談したい旨連絡がありました。

つきましては、下記のとおり対応をお願いしたいということですので、ご協力いただきますようお願いいたします。

記

①吉田委員長に電話かメールで連絡をお願いします。

※ 電話やメールで連絡をいただいたから必ず面談を実施するということではありません。連絡をいただいた中で、面談を受けることに納得していただいてから、面談を実施します。

②いじめ問題対策委員会に電話番号をお知らせしてよろしいでしょうか。ご都合が悪い場合は、至急校長まで連絡をお願いします。

<連絡先>

いじめ問題対策委員会委員長 臨床心理士 吉田圭吾

電話番号：●●

メールアドレス：●●

住所：●●

【資料 3】

A さんに関する調査委員会のアンケート

さる9月20日に、同校2年生のAさんが亡くなるというとても悲しいことが起こりました。この調査の目的は、いじめに限らず彼女のことをたくさん思い出し、いったいAさんに何があったのか、Aさんはどういう子だったのか、どんな悩みを持っていたのか、きちんと語り、彼女のことをしっかりと記憶にとどめることです。彼女との出会いから亡くなるまで、どんなに小さいことでもいいので、憶えていることをたくさん書いてください。アンケートの結果は、調査委員会のメンバーとご遺族しか読みません。学校の先生たちが読むことはありません。安心してありのままを書いてください。なお、ご遺族にアンケート結果を伝える際には、回答した人が誰であったかは分からないようにします。

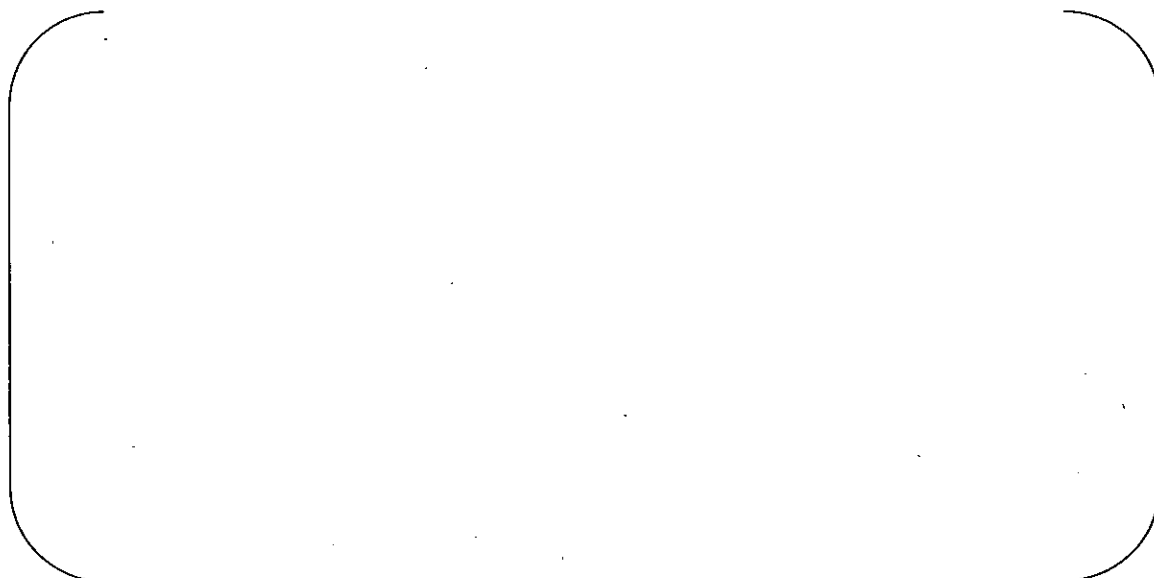
【問 1】 あなたはAさんとしゃべったり、一緒に行動したりしたことはありますか？どちらかに○をつけてください。

ある ・ ない

あるに○をつけた方は、彼女としゃべったり、一緒に行動したりして、楽しかったこと、うれしかったこと、悲しかったこと、腹が立ったことなど、どんな小さなことでもいいので、書いてください。出会ってから亡くなるまで、元気だったころの思い出を思い出すかぎり、たくさん書いてください。別紙を用いてもかまいません。

ただし書いていてしんどくなったらいったん止めてください。ゆっくり時間をかけて書いてもらえばいいです。

ないに○をつけた方は、しゃべったり、一緒に行動していなくても、見かけたこと、誰かと何かをしていた様子、一人で何かをしていたことなど、憶えていることをできるだけ書いてください。



【問2】 つづいて、いじめが実際にあったかどうかの真実を明らかにするための質問です。Aさんについて、ちょっとでもこれはいじめかもと感じたことを書いてください。

いじめじゃないのかも迷っても、彼女の立場に立てば嫌な思いをするだろうと思うことをできるだけ書いてください。一昨年前 2015 年 4 月から 2016 年 9 月までのことを思い出してください。彼女がからかわれていたり、悪口を言われていたり、あだ名で呼ばれていたり、叩かれたりこづかれていたり、ただふざけてそうされているように見えた場合でもすべて書いてください。また自分の一言や行動が彼女を傷つけたかもしれないと感じた場合のことも、すべて書いてください。

あなたがじぶんでみたりしたこと

いつ頃、どこで、誰から、どんなことを、何回くらい？

聞いたうわさ

いつ頃、どこで、どんなことを、誰から聞きましたか？

【問3】 Aさんのことについて、よろしければ今のあなたの気持ちを率直に書いてください。

この調査は、子どもに何があったのか、せめて真実が知りたいというご家族の願いに応えるために、ご家族にもお知らせします。Aさん本人へのメッセージや、ご家族へのメッセージでも結構です。

ありがとうございました。今後も何か思い出したり、言い足りなかったことがあったり、相談したいことがあったら、先生やあなたのご家族の方に知らせてください。

ご協力ありがとうございました。

年 組 お名前 () 伏せてほしい

名前は、後でAさんについて詳しくお話をお聞かせいただくこともあるので出来るだけ書いてください。しかしどうしても描きたくない場合はそれでもよいので提出してください。また遺族には名前を知らせてほしくない場合は名前の後ろの「伏せてほしい」に丸をつけてください。

アンケートは家で記入し、封筒に入れて、封をしてから、そのまま郵便ポストに投函してください。アンケートの内容は調査委員会のメンバーとご遺族しか読むことはありません。安心して投函してください。ご遺族に伝える際には回答者の名前は明かしません。

このアンケートは、二度とこのような悲しいできごとが起きないようにするために、行います。私たちはAさんの苦しみを決して無駄にしません。よろしくお願いします。

【資料 4】

【自死による悲嘆反応およびPTSDについて子どもの心理教育のための資料】

大切な人を亡くすということ

家族や大切な人の死を受け止めることは、誰にとってもたやすいことではありません。すべての子どもにとって、家族や大切な人の死を受け止めることは困難なことです。

悲嘆（ひたん）反応

大切な人を失ったときに、心身に現れるさまざまな変化を「悲嘆（ひたん）反応」と呼びます。悲しみ・怒り・不安・ぼんやりするなどの情緒面の変化や、睡眠や食行動の変化、身体の疲れや身体不調の訴え、意欲の低下や集中の低下、友人関係の変化などが、よく見られる反応です。

このような悲嘆（ひたん）反応は、大切な人を亡くしたとき、誰にでも起きる自然な反応です。通常の死別では、さまざまな悲嘆反応が現れても、何とか日常の活動が続けることができます。亡くなった人との肯定的な思い出に触れることもできます。そして時間経過とともに悲嘆反応は和らいでいきます。

こころが傷ついたときに現れる反応

こころが傷ついたとき、子どもの身体とこころには様々な変化が現れます。これらの反応は誰にでも起こりうる自然な反応です。

身体に現れる変化

- ・食欲不振、腹痛、下痢、吐き気、頭痛など
- ・眠れない、怖い夢を見る、朝起きられない
- ・湿疹、かゆみなど皮膚の症状 など

こころに現れる変化

- ・一人でいるのがこわい、大人から離れたくない
- ・怒りっぽい、イライラする
- ・いつもびくびくしたり、びっくりしやすい
- ・できごとの怖い場면을急に思い出す
- ・できごとに関連するものや場所を避ける
- ・できごとのことを話したがない
- ・できごとが自分のせいで起きたと自分を責める
- ・できごとが誰かにせいで起きたと周囲を責める

- ・何もかもうまくいかないと悲観的になる など

生活や行動の変化

- ・落ち着かない、じっとできない、集中できない
- ・勉強に集中できない
- ・以前楽しんでいた活動に興味を持てない
- ・ひきこもりたくなる、ひとりで過ごすことが多くなる
- ・自分を傷つけるような行動や無謀な行動をしてしまう など

こころが傷ついたときの対処法

からだが楽になるとこころも楽になります

息を「ふうっ」と、ゆっくり長くはいてみよう。あせったりあわてたりせずに、静かに落ち着いて息を吐くようにしてみよう。心の中で、「だいじょうぶ」って言いながら息をはくと、だんだん気持ちが落ち着いてきます。

からだをギュッとちぢめてから、一気に、ダラーンとからだの力をぬいてみよう。くりかえすと、からだがあったかくなってきてリラックスできます。

家族に、背中やてのひらをトントンってやさしくゆっくり たたいてもらう。嫌じゃなかったら、背中や手のひらを、ゆっくりさすってもらうと安心できます。

一人でやってみるときは、自分でこめかみ（目の横）を指でかるく押したり、胸のあたりをそっとたたいてみよう。

いつもどおりの生活をしよう

少し大変かもしれないけど、できるだけいつもどおりの生活をしていこう。

夜は早めに寝るようにしよう。横になってからゆっくり呼吸をするとだんだん気持ちが落ち着いて眠りやすくなります。

ごはんをちゃんと食べたり、学校に通ったり、からだを動かしたり、お風呂に入ったり、ちょっとずついつもどおりの生活に戻していくことで、からだの調子もだんだんよくなっていきます。

亡くなった人をしっかり見つめて、大切にする取り組み

亡くなった人の悲しみだけでなく、亡くなった人との楽しかった思い出を少しずつふり返ろう。しなくなった活動をしたり、行かなくなった場所に少しずつ行ってみよう。家族や友人、先生など亡くなった人をよく知る人と、亡くなった人について話をしてみよう。

【資料 5】

いじめホットライン

いじめ問題対策委員会委員長 吉田圭吾

全校アンケートへのご協力ありがとうございました。400 名以上のたくさんの人が答えてくれて、新しい内容もありました。

でもまだアンケートに答える気持ちになれなくて書けなかった人もいます。そこでいじめホットラインを作ることになりました。もし新たに亡くなった生徒のことを思い出したり、亡くなった生徒がいじめられていたことを伝える気持ちになったら、遠慮なく下記の連絡先に電話やメールアドレスを、手紙を書いてください。

また私たち委員会は〇〇中学校のいじめ根絶に向けて少しでもお力になりたいと思います。もし今自分がいじめられていると感じている人がいればそのような方もよければ直接下記の連絡先にご連絡ください。

委員長である私や弁護士の曾我さんは他の仕事もしているので、電話はすぐ出れない場合もありますが、出られる時にはお話を伺います。毎日 20 時～22 時の間に電話をいただければと思います。出れない場合は、留守電に出られる日時を入れてもらえれば可能な限り折り返し電話します。

メールや手紙は必ず返信します。4 月 30 日までこのホットラインを続ける予定です。

みんなでいじめのない学校を作っていきましょう。

いじめホットラインに連絡しても、勝手に学校に伝えることはしません。聴いたお話は秘密を守り、決してもらしません。そこは信じてください。

よろしくお願いします。

委員長 臨床心理士 吉田圭吾

電話：●● - ●●

メール：●●

手紙：神戸大学発達科学部

【資料 6】



【加古川市いじめ問題対策委員会 委員】

委員長	吉 田 圭 吾	臨床心理士 神戸大学大学院人間発達環境学研究科教授
委員	金 網 知 征	甲子園大学心理学部現代応用心理学科准教授
委員	曾 我 智 史	弁護士 尼崎駅前法律事務所
委員	三 木 一 子	社会福祉士 芦屋市スクールソーシャルワーカー
委員	渡 邊 敦 司	児童精神科医師 兵庫県立ひょうごこころの医療センター所属
調査員	藤 田 翔 一	弁護士 SIN法律労務事務所
調査員	清 田 美 夏	弁護士 弁護士法人神戸あじさい法律事務所