

令和6年度 第5回 横浜市いじめ問題専門委員会 次第

日 時：令和6年8月15日（木）18：00～

場 所：市庁舎共用会議室

1 議題

(1) 学校におけるいじめ重大事態の再発防止策の取組について【公開】

(2) いじめ防止対策推進法第28条第1項に係る調査等について【非公開】

横浜市いじめ問題専門委員会委員名簿

(五十音順・敬称略)

専門分野	所属等	氏名	任期 (2年間)
医療	由比ガ浜こころのクリニック	アヅミ ヨシカタ 渥美 義賢	R6.5.12 ～R8.5.11
法律	弁護士	イシカワ ユイ 石川 由衣	R6.5.12 ～R8.5.11
法律	弁護士	イシノ ユリコ 石野 百合子	R5.6.15 ～R7.6.14
医療	横浜市南部地域療育センター 所長	イソザキ ジンタロウ 磯崎 仁太郎	R6.5.12 ～R8.5.11
法律	弁護士	カタヤマ サトミ 片山 里美	R6.5.12 ～R8.5.11
教育	帝京大学大学院客員准教授	カマチ ケイコ 蒲地 啓子	R6.5.12 ～R8.5.11
法律	弁護士	クリヤマ ヒロシ 栗山 博史	R6.5.12 ～R8.5.11
法律	弁護士	ケツカ マモル 毛塚 衛	R5.10.1 ～R7.6.14
教育	星槎大学特任教授、神奈川大学非常勤講師、 北里大学非常勤講師	コンドウ ショウイチ 近藤 昭一	R5.6.15 ～R7.6.14
心理	公認心理師、臨床心理士	シミズ ナオコ 清水 尚子	R5.6.15 ～R7.6.14
医療	横浜市東部地域療育センター 所長	タカハシ ユウイチ 高橋 雄一	R6.5.12 ～R8.5.11
心理	東京医科大学、臨床心理士	ツジ タカヒロ 辻 孝弘	R6.5.12 ～R8.5.11
心理	聖心女子大学教授	ヒライ ミカ 平井 美佳	R6.5.12 ～R8.5.11
心理	聖学院大学大学院客員教授	ホリ キョウコ 堀 恭子	R6.5.12 ～R8.5.11
福祉	神奈川県社会福祉士会子ども家庭支援委員会	モリタ ヒロシ 守田 洋	R5.6.15 ～R7.6.14

《臨時委員》 教育	大学非常勤講師	イマイ フミオ 今井 文男	審議終了まで
《臨時委員》 教育	元大学准教授	イノウチジマ ショウイチ 入内嶋 周一	審議終了まで
《臨時委員》 法律	弁護士	オオタ フミコ 太田 史子	審議終了まで
《臨時委員》 法律	弁護士	オカモト ショウタ 岡本 将太	審議終了まで
《臨時委員》 法律	弁護士	カゲヤマ ヒデヒト 影山 秀人	審議終了まで
《臨時委員》 法律	弁護士	キムラ フムキ 木村 文幸	審議終了まで
《臨時委員》 法律	弁護士	サトウ ミノリ 佐藤 みのり	審議終了まで
《臨時委員》 法律	弁護士	シモザト ダイスケ 下里 大介	審議終了まで
《臨時委員》 法律	弁護士	ナカサト ユウキ 中里 勇輝	審議終了まで
《臨時委員》 教育	大学学長	ニシムラ テツオ 西村 哲雄	審議終了まで
《臨時委員》 心理	臨床心理士、公認心理師	ホシナ ユミ 保科 有美	審議終了まで
《臨時委員》 心理	臨床心理士、公認心理師	マルヤマ シゲヒト 丸山 茂人	審議終了まで
《臨時委員》 法律	弁護士	モリモト ティコ 森本 周子	審議終了まで
《臨時委員》 心理	大学院教授	ヨシカワ レイコ 芳川 玲子	審議終了まで

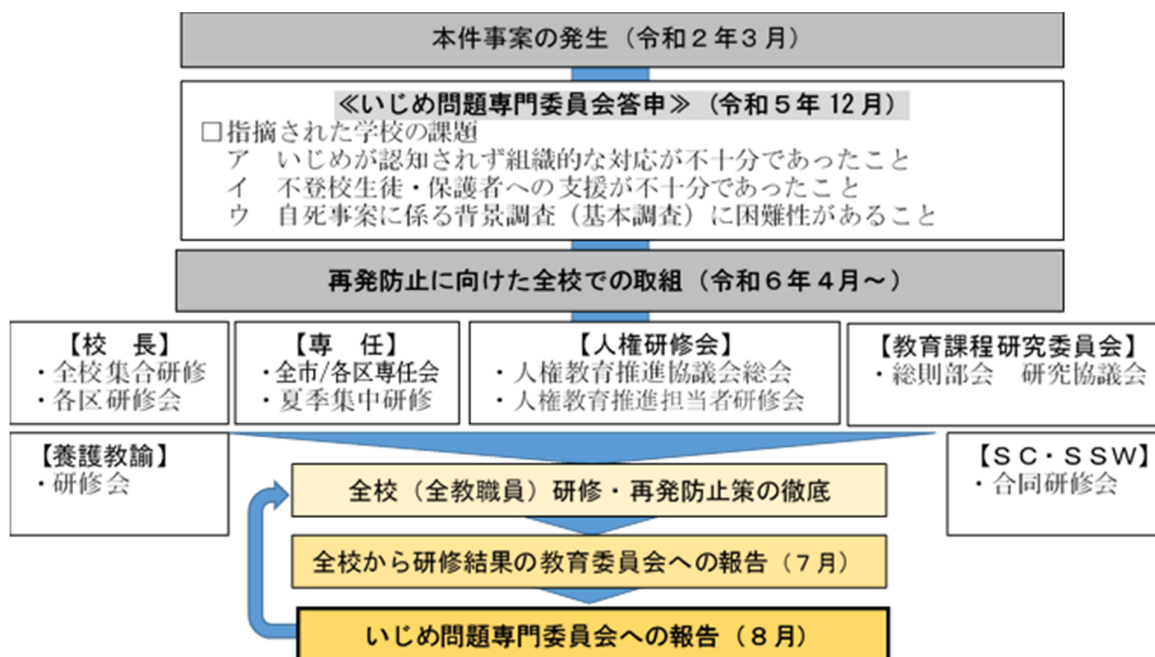
いじめ問題専門委員会

「学校におけるいじめ重大事態の再発防止の取組」について

－ いじめ防止対策推進法第28条第1項にかかる
重大事態の調査報告（答申）」（v 中学校）から －

令和6年8月15日
横浜市教育委員会
人権教育・児童生徒課

1 学校の再発防止に向けた取組のフロー図



2 学校の当事者意識の強化

(1) 全校（全教職員）研修

- ・ 全校長集合研修（4月/5月） → 全校研修（～7月）

【6つの視点】

「学校いじめ防止対策委員会」「学年指導体制」「不登校生徒に対する校内支援体制」
「いじめによる孤立感」「年度途中のクラス替え/学年末のクラス編制」「関係した生徒への指導」

(2) 各区校長研修

- ・ 各区校長（少人数）研修を実施（小・中・高、全37校長会：5月～）
 - * リーフレット「いじめの『積極的認知』そして『その先』へIII」（令和6年4月）を活用
 - * 本件事案を含めて、これまでの答申で繰り返し指摘されている再発防止の提言を確認

(3) 児童支援専任教諭・生徒指導専任教諭への研修

- ・ 各区専任会で「『いじめ』根絶！横浜メソッド」を活用した継続研修の実施（5月～7回）
 - * 定義理解、児童生徒への聴き取り方、組織的対応、自殺予防、カウンセラーの活用等
- ・ 専任集中研修（夏季休業期間）で本件事案を題材にした危機管理演習、傾聴訓練
 - * 組織的対応、Y-P支援検討会、SCによる「希死念慮がある児童生徒」への傾聴訓練等

(4) SC・SSW合同研修、養護教諭研修、人権教育担当者研修

- ・ SC・SSW、養護教諭等に対する研修（4月～7月）
 - * いじめ等によってストレス状態にある児童生徒への支援に関する理解促進

3 指摘された課題に対する取組（既に実施した取組）

(1) いじめへの組織的な対応について

- ア 「いじめ防止対策委員会」を「既存の組織と兼ねず別に置く」ことの徹底・確認
 - ・ 令和5年度まで「既存の組織と兼ねていた学校」を確認。今年度（令和6年度）はなし
- イ 「いじめ認知報告書」の改定（令和6年4月）
 - ・ 事案概要、対応状況等の記載内容の具体化
- ウ いじめ防止対策委員会「会議録」の改定（令和6年4月）
 - ・ 「会議録」と「いじめ認知報告書」の記載事項の一体化
- エ 指導主事による「会議録」の確認と必要に応じた学校への指導・助言（令和6年5月～）
 - ・ 学校訪問の際に実施していた「会議録」の確認を徹底、必要に応じた積極的指導の実施
- オ 「『いじめ』根絶！横浜メソッド」のデジタル版を作成（令和6年4月）
 - ・ 全教職員での活用を推進し、定義理解、組織的対応、未然防止等の取組を徹底

(2) 不登校生徒への校内支援体制について

ア SOSを早期に察知する仕組みづくり

- ・一人一台端末を用いた心と体の健康観察の実施（令和6年6月～）
- ・SCの中学校、高校への週2日配置（令和6年9月～）
- ・中学校校内ハートフル事業の全校実施（令和6年9月～）

イ 不登校児童生徒を支援するための校内支援体制の推進

- * 早期発見・早期支援
 - * 不登校が続いている児童生徒への支援
 - * 不登校支援で配慮すべきこと
 - * 不登校児童生徒の評価評定の考え方
 - * あゆみや連絡票の作成及び渡し方等
 - * 年度途中のクラス替え、進級・進学時の学級編制
 - * 個別の教育支援計画の作成と活用
- 等

(3) 自死事案に係る背景調査（基本調査）に困難性があること

基本調査の初期の段階から、保護者からいじめの訴え等が無くても、弁護士等の第三者の視点を入れて調査を実施。（令和6年4月～）

4 指摘された課題等に対して継続的に協議する取組

- 「答申」を踏まえ、学校で直ちに実施できる再発防止の取組とは別に、専門家（いじめ問題専門委員会）や関係機関等と継続的に協議していくことが必要である事柄

(1) いじめの認知の意義と学校全体として行うことの必要性について

(2) 事例検討会の充実について

- ・YP支援検討会、児童支援・生徒指導専任教諭協議会等活用の検討

(3) 弁護士等専門家、及び地域や保護者、関係機関等との連携強化について

- ・いじめ未然防止等に関する取組の推進

いじめの「積極的認知」そして「その先」へⅢ

平成 25 年に「いじめ防止対策推進法」(以下「法」)が施行されてから 10 年が経ちました。

横浜市では、「東日本大震災の被災地から本市小学校に転入してきた児童に対するいじめ」について、平成 29 年 3 月に「いじめ重大事態に関する再発防止検討委員会報告書」(以下「報告書(29 年)」)を策定し、8 項目 34 の再発防止策に取り組んできました。本リーフレットでは、令和 5 年 12 月までに市教委が公表した「いじめ重大事態の調査報告(答申)」について、直近の 12 事案について分析し、「報告書(29 年)」で提示されながらも繰り返し指摘されている内容や、「法」に基づき、学校として確実に認識しておくべき重要な提言等を【提言1】～【提言4】として示しました。

学校長が中心となり、【提言1】～【提言4】について、学校いじめ防止対策委員会や校内研修等で児童・生徒指導体制を見直していただく中で、教職員の児童生徒理解やいじめへの組織的対応力が促進・強化され、結果として「いじめ重大事態」に至る事案の発生が減少していくものと期待します。

1 児童生徒一人ひとりの心理や特性を見出す児童生徒理解の促進

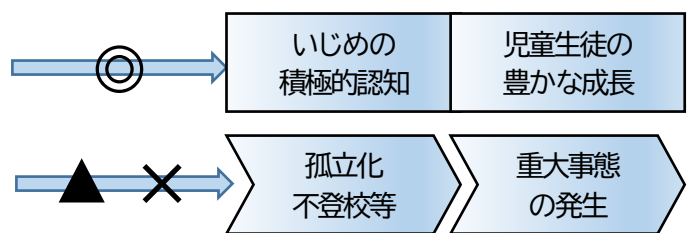
【提言1】

◇児童生徒が「いじめ」についてのSOSを出すことは困難なことが多く、児童生徒から発信を受ける有効な方法を見出すのは簡単ではないが、児童生徒にとって相談できる窓口が複数あることを繰り返し示すことが必要である。

◇個々の児童生徒において興味対象や注意の持続性などに起因して独自の行動を取る特性や、学習等において集中力が切れやすく、繰り返し注意や指摘をするなどの行動傾向があることがうかがわれても、教育の実践においては学級という集団の中で教職員の想定する「型」にはめ込むのではなく、その個人の特性と特徴を把握・理解した上で、個別に指導や対応を考えていく必要がある。こうした洞察(それぞれの特性や行動傾向に対する理解)を教職員が深めることによって、児童生徒の孤立化を防止し、個々の児童生徒に適した対応がはじめて可能となる。当該児童生徒、関係児童生徒のみならず、その他の児童生徒も含めた配慮や指導を行うことが重要である。

【児童生徒理解】 「報告書(29年)」

- ① 受容的な学級づくり
- ② SOS を発信しやすい環境づくり
- ③ 心理や特性を見出す児童生徒理解の促進
- ④ 一人ひとりを多面的に捉える組織体制の整備
- ⑤ 発達の段階に応じた児童生徒指導の徹底



【各学校の取組例等】

(1) 児童生徒が様々な方法で SOS を発信しやすくするための取組例

- ・学校で独自にQRコードを作成し、匿名での相談もできる相談窓口を開設(中学校)
- ・部活動に関して、顧問以外の教職員が対応する「部活動相談窓口」を開設(中学校)

つかむ

(2) 効果的な支援検討会の取組例

○「Y-P 支援検討会」研修

- ・Y-P アセスメントを活用し、児童生徒一人ひとりの背景を捉え、寄り添いながら、チーム支援を実践

※教職員の誰もが実践できるよう支援検討会における進行シナリオやワークシート等、検討会のプログラムを

Y-P支援検討会ワークシート(資料1)を参考に、学校でパッケージ化

※「人権教育だより【第15号】」令和6年4月末発出予定(学校便利帳)→令和5年度人権教育推進協議会実践交流会

その先へ

2 学校いじめ防止対策委員会の実効性の確保

【提言 2】

◇学校いじめ防止対策委員会は決して形式的に行うものでなく、効果的に運用されて初めて実効性のあるものになる。いじめの疑いがあった段階で学校いじめ防止対策委員会に報告・相談するという前提の上、学校いじめ防止対策委員会ではいじめの認知の判断、方針及び対応の検討を行い、会議結果を全教職員で共有する必要がある。また、方針等に沿った対応を行うなかで教職員が得た情報を随時学校いじめ防止対策委員会で共有し、方針や対応について評価をしたり、再検討を行ったりすることも重要である。

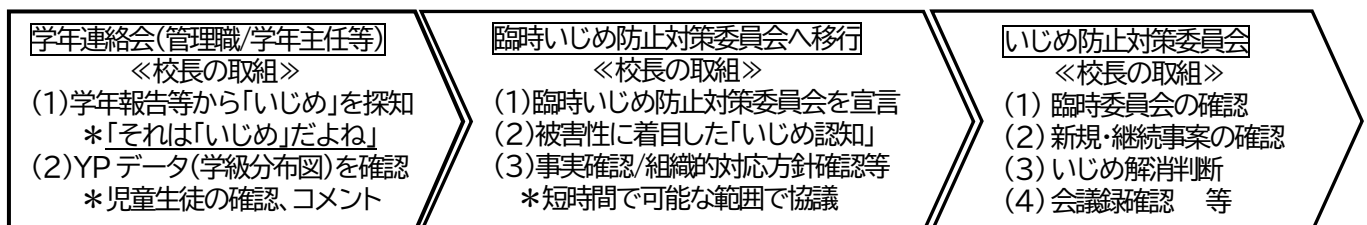
【学校いじめ防止対策委員会の役割】(「横浜市いじめ防止基本方針(平成 29 年 改定))

- ・学校は、(中略)「学校いじめ防止対策委員会」を常設し、月1回以上、定期的を開催する。
- ・「学校いじめ防止対策委員会」は、「企画会議」や「児童指導部会」「生徒指導部会」等、既存の組織とは兼ねず、別に置く。
- ・校長等の責任者は、学校として組織的に対応方針を決定するとともに、会議録を作成・保管し、進捗の管理を行う。
- ・「学校いじめ防止対策委員会」は、学校が組織的かつ実効的にいじめの問題に取り組む中核の役割を担う。

【各学校の取組例】(参照 ★リーフレット(いじめの「積極的認知」そして「その先」へⅡ)教人児第3号令和5年4月3日)

(1) 日々の学年連絡会を活用した、実効性のあるいじめ防止対策委員会の開催

- 毎日行う学年連絡会で発生した児童生徒間トラブルの情報を共有します。被害性に着目し、いじめの可能性のある情報が共有された場合には、校長等の責任者が臨時いじめ防止対策委員会を宣言し、いじめを認知した上で迅速で実効性のある組織対応を進めていきます。その後、定例のいじめ防止対策委員会で臨時いじめ防止委員会の内容を確認し、他のいじめ事案等も含めていじめに特化した協議を行います。



「実効性」を高めるために

- ・管理職が不在の場合には、事前に校長より命を受けたその状況における責任者を中心に、迅速な運営を行う。
- ・担任や相談を受けた者、または学年集団等のみで、いじめ認知の判断や対応方針の決定等は行わない。

(2) アンケート等で得られた情報を多角的視点から分析し、実効性が高いいじめ防止対策委員会を開催

- 「いじめ早期発見のための生活アンケート」等は、学級担任のみの確認に留めることなく、(例)学級担任⇒学年主任・学年職員⇒専任⇒学校いじめ防止対策委員会メンバーへと共有するなど、複数教職員による様々な視点で児童生徒の被害性を迅速、丁寧に捉えていき、早期発見、早期対応、早期解決、再発防止へとつなげていきます。

「ヒアリングシート」を活用しよう！ (参照: ★いじめの「積極的認知」そして「その先」へⅡ 添付資料 資料1)

「正確な情報共有」⇒「適切な対応方針」へ

○聞き取り内容、共有内容は、具体的に。

・「いつ」「どこで」「誰に/誰から」「何があったのか」「どのように(場所、回数、言葉など)」など、「ヒアリングシート」にある共通項目、声かけ例などを参考に、正確な情報から具体的に適切な対応方針を決定、実行していきます。

○児童生徒・保護者等から聞き取った内容は、評価や解釈、要約等を行わず、「」レベルでの具体的な言葉で記録します。

3 課題解決に向けた組織的な対応力の向上(スクールカウンセラー(SC)の積極的・効果的な活用)

【提言3】

◇担任などの個々の教職員の努力のみに帰するのではなく、組織的で継続的かつ包括的な支援体制と連絡体制の構築が必要であり、専門家の協力も得た上で、緊急の対策チームを編成する必要があったというべきである。

当該生徒の理解や保護者対応に苦慮し始めた際に、担任を含む教職員らがSCのコンサルテーションを求めることはなく、本事案においてSCが積極的に用いられることはなかった。ここでいうコンサルテーションとは、心理の専門家から、他職種、すなわち教育の専門家である教職員に対して心理学的な助言を行うことを指す。

◇SCは、児童生徒や保護者への直接的なカウンセリング機能の他に、教職員らへのコンサルテーション(助言)を行い、心理学的な視点からサポートを行うことも職務としている。学校では、教職員らが抱えるさまざまな事案において、児童生徒及びその保護者を理解する際や関係作りの工夫策を、教職員それぞれが積極的かつ気軽に、SCに相談できる体制を作っておくことが望まれる。そうした体制が校内で日ごろから構築されていることにより、直接SCの相談につながらない児童生徒や保護者に対しても、教職員が心理的な面から理解をし、適切な対応を取ったり、必要とされる支援策を提案できる可能性がある。

【取組例等】

(1) チーム学校として機能する学校組織構築のために教職員に求められる姿勢 (出典: 生徒指導提要 p71、72)

- ① 一人で抱え込まない
- ② どんなことでも問題を全体に投げかける
- ③ 管理職を中心に、ミドルリーダーが機能するネットワークをつくる
- ④ 同僚間での継続的な振り返り(リフレクション)を大切にする

(2) SCの積極的活用

○SCから教職員への助言(コンサルテーション)のための定期的な情報共有の場の設定

・児童生徒が直接SCの相談につながらないケースでも、教職員による児童生徒への具体的対応策や児童生徒に対する具体的なかわりの在り方への助言を、SCから得られるようにする。

○各校の課題に応じた校内研修及びケース会議への参加、助言

・SCが講師となり、傾聴研修等を実施する。

・SCにケース会議への参加を要請し、助言(コンサルテーション)を得る。

○いじめ防止対策委員会へのSCの参加(参照: ★いじめの「積極的認知」そして「その先」へ II 好事例Ⅲ)

【SCの活用・連携の実践例】

この中学校では、「どの生徒も背景に様々な問題を抱えている可能性があり、ノーマークでよい生徒はいない」という考えの下、いじめに限らず、「在籍する全ての生徒のSOSをキャッチする」ことを目標に、「オールマークプロジェクト」という11の取組を行っています。そのうちの1つ「ちょっとチャット」という取組について、校長先生と専任教諭にインタビューした内容をご紹介します。

Q 「ちょっとチャット」とは、どのような取組ですか？

校長: 「相談活動への心理的ハードルを下げることをねらいとして、SCによる新一年生全員(5クラス)との短い面談(ちょっとの時間にチャット的な会話)を実施しています。状況により、そのまま継続的な相談活動につなげることもあります。取り組み始めて3年目、全学年の全生徒がSCと話したことがある、という状況を作ることができました。問題が大きくなる前の効果的な相談活動を支える取組となっています。」

Q 「どんな効果ありましたか？」

専任: 「本校の生徒にとって、SCは1度は話したことのある存在です。教職員が、生徒の悩みをキャッチして、心理の専門家であるSCに聴いてもらった方がよいと判断し生徒へ働きかけたときに、スムーズにカウンセリングにつながるようになりました。教職員がSCから支援のヒントを得られる機会(コンサルテーション)も増えました。」

4 「いじめ」の定義の理解

【提言4】

- ◇2人の児童が言い争いをしており、双方に同程度の非があったからといって、これが「いじめ」にはならないと解釈してはならず、教職員による適切な指導を行う必要がある。学校現場にこれからより問われるのは、法のいじめの適切な認知とともに、いじめの態様を吟味し、関わる児童生徒への適切な指導と支援の工夫である。法のいじめとは何か、児童生徒がいじめという出来事を乗り越えるためにはどうしていくとよいかを一人ひとりの成長と未来に向けた教育的指導支援の実践とともに発信していくことが求められる。
- ◇当該校では授業や、朝会などで生徒に対しいじめ防止を指導するほか、保護者に対しても土曜参観日の際に、校長からいじめやSNSについての注意を喚起する機会を設け、その後も懇談会などの際に保護者の困りごとを聴く姿勢で臨んでいる。

「いじめ」の定義の変遷

【文部省の定義(S61年)】

- ・自分より弱いものに対して一方的に
 - ・心理的、身体的な攻撃を継続的に加え
 - ・相手が深刻な苦痛を感じている
- *現在の「社会通念上」のいじめに相当

【「法」(H25年)第2条 定義】 児童生徒の「被害性」「主観」を重視

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。

<児童生徒>

- ・「いじめ」の定義の理解
- ・いじめをしない心を育む

<教職員>

- ・法に則った適切な対応
- ・いじめの「積極的認知」

「学校いじめ防止基本方針」

- ・「方針」を活用した授業の実施
- ・保護者・地域への周知

【「学校いじめ防止基本方針」を活用した(特別活動の)授業例】 対象 小学校中学年～中学校

授業の流れ	
導入	<p>○活動のねらいを知る。</p> <p>*【いじめ】の定義を理解し、いじめをしない心や態度を育むために、できることを考えよう。</p>
主活動	<p>○活動の手順を知る。</p> <p>①「これは【いじめ】と思うものをあげてください。」</p> <p>*児童生徒や学級の状況に応じて「相手が嫌だと感じるような言動をあげてください。」など、【いじめ】という言葉を使わないで発問するなどの配慮を検討する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ペアトークやグループトーク(3～4人)で、それぞれが意見を出し合う。 ・各グループが出し合った意見を発表する。 ・「学校いじめ防止基本方針」のいじめの定義や児童生徒に求められていることなどを読む。 <p>「法律では、自分が相手をわざと傷つけるつもりがなくても、相手が苦痛を感じたら『いじめ』になります」など</p> <p>*法が定義する「いじめ」への理解を深め、児童生徒が自らいじめをしない心や態度を育めるようにする。</p> <p>*一人ひとりの個性や多様性を大切にすることが、だれもが安心して学べる学校づくりにつながることに気付かせる。</p> <p>②事例について話し合う。(事例集から実態に合わせ選択) ※劇の形式にする等、例を分かりやすく紹介する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ペアトークやグループトーク(3～4人)で、それぞれが意見を出し合う。 ・各グループが出し合った意見を発表する。 <p>○振り返る。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・振り返りシートの記述部分を使い、いじめをしないために気づいたことや話し合ったことを発表する。
振り返り	<p>○問いかける。「では、どうすれば人を傷つけずにいられるのかな。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・(例)相手がどう感じるかわからないからこそ、相手の立場になったらどうか想像する力を養うことが大切で、いじめをしないためには相手を思いやって行動することが必要 等。

取扱注意

提出先 教育委員会

所管課 【 】部学校教育事務所

様式1-1

令和6年度 いじめ認知報告書

月	提出〆切
4月分	5月17日(金)
5月分	6月7日(金)
6月分	7月8日(月)
7月分	7月26日(金)
8月分	9月9日(月)
9月分	10月7日(月)
10月分	11月7日(木)
11月分	12月9日(月)
12月分	1月7日(火)
1月分	2月7日(金)
2月分	3月7日(金)
3月分	4月7日(月)

R6年度 いじめ認知件数		
1年生	0	人
2年生	0	人
3年生	0	人
4年生	0	人
5年生	0	人
6年生	0	人
合計	0	人

↑

合計人数が、下部記載欄の左端【No.】の最後の数字と一致しているかを確認してください。
 ※3月末分の合計数が問題行動等調査で報告する数になります。

区		区
学校名	学校	
校長名		
専任名		
電話番号		

前年度まで未解消 ~R5年度	R6.4月時点の継続数		R6.4月からの解消数		未解消 0
	継続人数 (固定値)	解消人数 (積算値)	解消人数 (積算値)	継続人数 (積算値)	
先月まで 今月から 今月合計 今月確認(来月分)					
今年度認知 (今月分認知)	継続 人数	認知 人数	取組 人数	解消 人数	(継続 人数)
R6年度			0		0
上記取組数、解消数のうち、今年度認知をしたなかで転出等で在籍していない児童生徒数があればご記入ください。問題行動等調査で必要になる数です。⇒			取組人数 (在籍無)	解消人数 (在籍無)	継続計
			0	0	0

- ※ 前月分を原則、**翌月の7日までに、簡易集計システム**で提出してください。
- ※ 新たに認知したものは、学校いじめ防止対策委員会の会議録から転載して、「No」を附番してください。
- ※ すでに認知しているものは、解消に至るまで毎月、「対応状況等～欠席日数(いじめ)」を同会議録から転載します。
 挿入用の行をコピーし、1事案ごとに【コピーしたセルの挿入】をしてから、上記を貼り付けます。最後に確認日(学校いじめ防止対策委員会の開催日)を入力してください。
- ※ 備考欄には相互認知の場合や、他機関との連携をしている場合の機関名、その他必要事項等を記入します。

2024/4/1

0 区 学校

No.	枝番号	認知日・確認日	学年	クラス	性別	概要	対応状況等	解消状況	枝番号未解消	欠席日数 (いじめ)	欠席日数 態様	いじめ発見の きっかけ	備考

※ この最初の行は挿入用です
 いじめを認知し、会議録から転載したその月以降は、左端の[29]セルを右クリックしてコピー(横1行)し、認知したそれぞれのいじめの下に【コピーしたセルの挿入】をして、翌月以降の対応状況等以下を転載します。

学校いじめ防止対策委員会

- 1 日時 令和6年5月2日(木) 15:00-16:00
- 2 場所 校長室
- 3 出席者 校長、副校長、専任、教務主任、各学年主任、個別支援学級担任、養護教諭、SC
- 4 確認・決定事項
 - ・以下、臨時学校いじめ防止対策委員会で既に認知している4件のいじめについて、また未解消の3件について対応状況等の確認。
 - ・本日の定例会にて、1件いじめとして認知した。5月の認知となるため、いじめ認知報告書には5月分(6月提出)で記載する。
 - ・5月9日(木)の職員会議にて全職員で、いじめの内容や取組の状況等を共有することを確認。
 - ・記名式アンケートの実施方法、アンケート後の教育相談の日程について確認。添付のヒアリングシートの活用する。

- 5 今年度のいじめ認知件数 **※今年度各学級で認知した、いじめの人数(当該児童生徒の数)を記入する。**
すでに認知した当該児童生徒が、他のいじめを受けた場合は、いじめの概要は記入するが、件数としての計上はしない。

	1組	2組	3組	4組	5組	6組	7組	8組	9組	10組	11組	個別	学年計	合計
1年	1	1	0									0	2	4
2年	0	0	0									1	1	
3年	0	1	0									0	1	
4年													0	
5年													0	
6年													0	

- 6 新たに認知したいじめの概要

※ 欠席日数(いじめ)は欠席日数のうち、いじめが要因として考えられる日数(学校いじめ防止対策委員会で決定する)

※

認知報告書No.	【当該名前】 委員会、部活、 クラブ等 ■関係名前 (学年-クラス) ※ 複数名は列挙	認知日 臨時開催で 認知した際 はその日付 を記入(それ 以外は定例 会の開催日 を記入する)	学年	クラス	性別	概要(3~5行前後:130文字以内)	対応状況等(3~5行前後:130文字以内)	枝 番 号 未 解 消	解 消 状 況	欠 席 日 数	欠 席 日 数 (い じ め)	い じ め 発 見 の ま つ か け	備考
						・当該の具体的な「発言」 ・日時と確認された行為、背景事実など ・関係児童生徒の心情、日頃の関係性を <u>個人情報を除いて客観的に</u> 記載 記載例: ○/○(日付) 昼休み、当該は 「関係から□□される」と訴えた	・今後の「対応方針」及び「役割分担」等を記載 ・下記の対応は「基本対応」として記載 ■「基本対応」は <u>以下の①~④を全て実施</u> ①当該からの聴取 ②当該保護者への連絡 ③関係への聴取及び指導 ④関係保護者への連絡 ※ 必要に応じて、別途詳細な記録も作成する						
説明用行	関係児童生徒が多い 場合など、枠に入ら ない場合は縦に広げ てください。	4/11				上記、留意事項をよく読んでから記載してくだ さい。131字以上は入力できません。	専任教諭が、いじめ認知報告書にコピーして、 貼り付ける範囲はこの水色背景部分になります。						定例会で認知した場合、定 例会を行った月の報告分と してください。

R 5 - 1 7	【関内S子】 吹奏楽部 ①戸塚E沙 (3-1) ②中山F美 (3-3) ③鴨居G帆 (3-3) ・周辺A	R6.1.15	3	2	女	1/14、当該の入っていないSNSグループで同じクラスの関係①②③が当該に対し「ウザ」「キモ」等の書き込みをしていることを周辺生徒Aが当該に伝え、当該保護者から担任に相談。	新年度の教育相談で当該から「周辺Aが関係①②③から外されていると感じ悩んでいる」と担任に相談。周辺Aについても教育相談を行い、周辺生徒保護者にも連絡。学年職員で見守り、その後の状況については学年で共有。	2	0	0	① 2年次担任、部活顧問
-----------------------	----------------------------------------------------------------------------	---------	---	---	---	----------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------	---	---	---	--------------

令和 6 年 3 月 8 日

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（v 中学校）【公表版】

第 1 事案の概要

本件は、令和 2 年 3 月に、当時横浜市立中学校に在籍していた女子生徒が自殺したことについて、いじめ防止対策推進法（以下「法」という。）28 条 1 項の調査を行った事案である。

第 2 調査組織

横浜市いじめ問題専門委員会（以下「本専門委員会」という。）

第 3 答申（調査結果）

1 本事案の検証及び評価

(1) はじめに

本事案は、遺族から、本件生徒がいじめを原因として自殺したものであるとの訴えがなされており、法 28 条 1 項 1 号の重大事態に該当するとして調査がなされているものであるから、「いじめにより」自殺が生じたといえるかどうかの判断を行う必要がある。

そこで、以下、本件生徒に対してなされた「いじめ」の有無及び「いじめ」に該当するとされた行為と自殺との関連性について検討する。他殺の場合であれば、他者の行為そのものが死の結果を惹起したといえるかどうかという、他者の行為そのものの客観的な危険性及び行為と死亡との客観的な因果関係を検討することになるが、自殺の場合は、他者の行為そのものが死を招来するという直接的な関係性は認められず、あくまでも、本人の意思を介在して結果が出現するものであるから、いじめという行為そのものをとらえるだけでは十分でないとの視点のもと、本人の自殺意思の背景事実となり得る具体的状況についても検討することとする。

(2) 他の生徒から本件生徒に対してなされた行為の評価

ア 行為の評価に当たっての留意点

～本件生徒の立場に立って心身の苦痛の有無を考える～

いじめは被害者の心身の苦痛に基礎を置く概念であり、本事案において、本件生徒が心身の苦痛を感じるような行為を他の生徒が行ったのかどうか、という観点からいじめに当たるかどうかを検討する必要がある。そして、本件生徒の心身の苦痛の有無及び程度の検討については、行為者の行為そのものの性質から、一般的に考えて心身の苦痛を感じる程度の行為であるといえるものもある一方、一般的には必ずしも心身の苦痛を感じる程度の行為とはいえないものであっても、本件生徒が当時置かれていた、他の生徒との関係性も含めた具体的な状況を踏まえ、本件生徒と同じ立場に立った場合に心身の苦痛を感じるで

あろう、と評価できるものもある。

「いじめの防止等のための基本的な方針」（平成25年10月11日 文部科学大臣 決定（最終改定平成29年3月））は、「個々の行為が『いじめ』に当たるか否かの判断は、表面的・形式的にすることなく、いじめられた児童生徒の立場に立つことが必要である。」「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。」としているところ、このような問題意識は、本専門委員会のいじめ認定においても当然に妥当するものである。

このように、いじめに該当するかどうかは、行為の対象者の立場に立って考えるべきであるから、仮に、行為を行った生徒が、遊びやふざけであり悪気はなかったなどと弁明したとしても、いじめの成否には全く影響しないと考えるべきである。

イ 各行為の評価

(ア) からかいの行為

①クラスメートの男子生徒複数名と、たまに他の生徒複数名が加わり、本件生徒の後ろでこそこそとニックネームを言ったり、本件生徒と休み時間に、廊下ですれ違う際、大声でニックネームを叫んだりしたこと、②本件生徒が止まると、生徒複数名も一緒に止まったり、本件生徒がゴミを捨てに行くと「捨てに行きました」などと行動を実況したこと、③本件生徒が授業中に当てられて発言した際、本件生徒としては周囲の笑いを誘う意図など全くなく発言したにもかかわらず、男子生徒複数名がくすくすと笑ったこと等の行為は、本件生徒に対するからかいと見られる行為である。なお、ニックネームを呼んでからかう行為は、一時期、女子生徒も行っていたことがうかがわれる。

ニックネームは、インターネット上で交流し、本件生徒が彼氏と受け止めていた男性（以下「インターネット上の彼氏」という。）からもらったあだ名であり、もともとは本件生徒が、呼んでほしいニックネームとして自己紹介カードに記載したものであるが、本件生徒は、ニックネームで呼ばれる一方で、本件生徒の行動を実況中継されたり、意味もなく笑われるといったからかいも行われ、ニックネームで呼ばれることに限らず、本件生徒が広くからかいの対象とされていたことがうかがわれる。

このような一連のからかいは、からかっている生徒と本件生徒との間に親密な関係性が一切認められないこと、行動が活発な複数の生徒たちが大人しい性格の本件生徒一人に対して一方的に行っているものであり、本件生徒からはこれに対抗したり反発したりできない状況であったこと、本件生徒に対するからかいを目撃していた生徒の中には、このからかいについて「悪い」ことだと見ていた生徒がいたこと、そのような生徒も含め、このような状況を認識していた生徒は、結果的にはからかいを止めたり、非難するような言動に出る生徒は誰一人としておらず、本件生徒がクラス内での孤立感を感じていたことは容易に想像できること、本件生徒は6月下旬には、頭痛や腹痛

を主訴として2度にわたって通院していること、本件生徒は直接担任教諭(以下「担任」という。)に相談し、普通にニックネームで呼ばれるのは良いが、からかわれて呼ばれることは嫌で、からかいはやめてほしいと要望していること等からすると、本件生徒に対して心理的及び身体的苦痛を与えるいじめと評価すべきである。

なお、本件生徒に対するからかいが行われていた期間については、①のニックネームを用いたからかいは、夏季休業前までに止んだ可能性が高いが、上記③に代表されるような本件生徒をからかって楽しむ言動や雰囲気は夏季休業後も続いていたと推認され、数か月程度にわたっていじめが継続していたと評価することができる。

(イ) 体育の球技の授業中における孤立感

体育の球技の授業は、授業開始前に、生徒が自由に2人から4人程度のグループを作ってウォーミングアップをすることになっていた。その際、本件生徒はグループを作れずに一人になってしまい、既にできていたグループに交えてほしいと自ら申し出て、一緒にウォーミングアップに取り組むことがあった。

本件生徒は、7月の担任との面談時に、体育の球技の授業中、特定の生徒から、本件生徒にとって不快な言動がなされたことを訴え、10月にも、保健室において、体育の球技の授業において、グループでうまくいかないこと、本件生徒が下手であること、本件生徒が失敗したときに「またかよ」という雰囲気を感じることを相談している。その後、同月、保護者等が当該中学校に来校し担任と面談した際にも、本件生徒が「体育がづらい」と述べていることを伝えている。

本専門委員会の調査の結果、体育の授業中に、本件生徒に対して具体的にいかなる発言があったのか、そのときの雰囲気がどのようなものだったのか、ということについて、具体的な事実関係を明らかにすることはできなかったが、上記のとおり、本件生徒はクラス内でのいじめで孤立感を抱いていた状況のもとで、あまり得意ではない体育の授業に参加し、女子の中でもうまくグループに入れないような状況があったこと、本件生徒が複数回にわたって体育の授業中における他の生徒の言動について相談していること、本件生徒が体育の授業の時間前に保健室に来室することが多かったこと、本件生徒は確かに体育の教科は得意ではなかったようであるが2年次の6月下旬以前は、1年次も含めて体育の授業を休んだという事実がうかがわれないこと等からすると、本件生徒が体育の授業中における他の生徒の言動又は雰囲気等から、体育の授業に参加することがつらいと感じるような心理的な状態であったことは疑いをいれないところである。

また、一般的に、体育の球技の授業が試合形式で実施されれば、プレイヤーの生徒が、試合に勝ちたいと思うあまり、うまくプレーできない生徒に対して注意したり、非難めいた言葉をぶつけるといったことは起こり得るし、試合が盛り上がり感情的な高ぶりがあると、その言葉が激烈になることはあり得る。また、必ずしもうまくプレーできない生徒に対して、直接の非難

の言葉を向けていなくても、他の選手が落胆の様子を示すことによって、うまくプレーできない生徒に対して強い心理的プレッシャーを与えるということもあり得る。

本事案において、その他の生徒の具体的な言動の内容は明らかではないため、本件生徒に対するいじめが存在したとの認定を行うことは困難である。ただ、後述のとおり、本件生徒がクラス内に特別に親しい友人がおらず孤立している状況にあったことを考えると、いじめが存在せずとも、本件生徒が体育の授業に参加することで孤立感を更に深めたという評価は可能である。

(ウ) LINEのブロックについて

夏季休業中、担任の依頼を受けて、本件生徒と生徒aとが分担して作業する件について、生徒aは本件生徒にLINEで連絡したが、数日間「既読」がつかなかったため、生徒aは、疎遠になっていた本件生徒が生徒aをブロックしているものと思い込み、本件生徒をブロックした。

実際には、本件生徒は生徒aをブロックしていなかったため、数日後にメッセージに気付いて返信したが、生徒aは本件生徒をブロックしていたため、本件生徒のメッセージは届かなかった。

生徒aのブロックの評価については、後述(3)イのとおり、生徒aが、5月頃から、本件生徒のことが嫌いになり、本件生徒と距離を置き、学校で話をする機会はほとんどなくなっていたこと（本件生徒は、生徒a等との関係が悪化して所属していた部活動を退部した。）、自らLINEでメッセージを送っておきながら、「既読」がつかないと本件生徒からブロックされているものと思い込み、対抗的にブロックするというのは、本件生徒に対する嫌悪感が自然に発現したものであるとの評価が可能であること、本件生徒は、このLINEブロックを知り、嫌な気持ちになる旨を担当に話したこと、本件生徒は、既にクラスメートからいじめを受けるとともに、クラス内には格別に仲の良い生徒がおらず孤立している状況にあり、クラスメートの言動には敏感になっていたことが容易に推察されること等を踏まえると、LINEブロックの行為は、それを生徒a自身が本件生徒を傷つけ、孤立感を高めるものと強く意識しないで行ったにしても、いじめと評価せざるを得ない。

(3) 本件生徒が置かれていた状況の評価

ア 2年次における本件生徒のクラス内での様子

本件生徒は、2年次のクラス内では、当初は1年生のときに同じクラスに所属していた生徒aと親しかったが、後述イのとおり、間もなく疎遠になり、その後はクラス内には特別に親しい友人がおらず、クラス内では1年間を通して一人で過ごすことがほとんどであった。この状況を心配した担任が前期の学級委員である男子生徒1人、女子生徒1人に、本件生徒のことを気遣ってあげるよう依頼したほどであった。

本件生徒が10月下旬から不登校になった後、ときどき登校してくるときには、担任の働きかけもあって、何名かの生徒が本件生徒に話し掛けに行くことがあったが、不登校中に新たな人間関係が形成しにくいということもあり、ク

ラス内で特別に親しい友人がいないという状況に変化はなかった。

本件生徒がこのようにクラス内で孤立している状況のもとで、6月以降のからかい等が数か月程度にわたって継続し、本件生徒の孤立感を高めたであろうことが容易に推察される。

10月に保護者等が担任と面談し、本件生徒が、クラスのみんが自分を嫌っているように感じる、こそこそ話が聞こえる、自分が発言をしても周りの反応がないことで悩んでいると伝えているが、「クラスのみんが自分を嫌っているように感じる」というのは、本件生徒の孤立感が高まっている状況を示すものといえることができる。

イ 部活動の部員との関係の悪化及び部活動退部による影響

5月の部活動中、本件生徒が真剣に取り組んでいないと感じた生徒aが、本件生徒に注意した。生徒aは、本件生徒が、注意を受けた後も、スマートフォンをいじるなどしていたため、注意を聞き流されたように感じた。また、本件生徒が、ネット上の人間関係のことばかり話題にしたこともあり、生徒aの本件生徒に対する印象は悪くなった。その後、生徒aはクラス内でも、部活内でも、本件生徒と距離を置くようになり、学校で話をする機会はほとんどなくなっていった。生徒aの本件生徒に対する印象は悪くなり、生徒aが他の部員に対し、本件生徒を嫌悪する発言をするようになったこと等を受けて、本件生徒と他の複数の部員との関係性が悪化し、本件生徒は部活動に居づらくなった。

本件生徒は、5月中旬より、次第に部活動を休みがちになり、6月には退部した。部活動が好きだった本件生徒にとって、部活動は共通の関心事で盛り上がるができる、そして、クラスとは異なる従前からの人間関係の中で自分の存在を認めてもらえる「居場所」の一つであったと思われるが、このような居場所を6月には失うことにより、本件生徒の孤立感が高まったものと考えられる。

ウ インターネット上の彼氏について

本専門委員会は、インターネット上の彼氏について調査したものの、本件生徒とのインターネット上のやりとりを把握することができず、本件生徒との関係について、詳細な事実関係を明らかにすることができなかった。

ただ、2年生の4月の自己紹介カードには、インターネット上の彼氏からもらったニックネームを呼んでもらいたい呼称として書いたこと、本件生徒は2年生の8月にインターネット上の彼氏に直接会っていること、本件生徒自身が記したノートには、8月にインターネット上の彼氏に実際に会えたことの喜びや恋心、再会への想い、出逢ってくれたことへの感謝の気持ち、好かれていないのではないかという不安の気持ち等が相当な分量を割いて綴られていること、インターネット上の彼氏とは冬頃までに「別れた」と推認されるものの、自殺直前の手帳にも同人に関する記述があり、恋心や感謝の気持ち等を出していること等からすれば、本件生徒の心の中で、インターネット上の彼氏の存在が大きく、本件生徒の心の支えになっていたことが容易に推察される。

(4) 本事案におけるいじめと自殺との関連性

ア はじめに

- (ア) 自殺は、一般的に、様々な原因からなる複雑な現象であると言われ、その原因が特定されない場合が少なくないとされている。文部科学省が行った実態調査の結果を見ても、子どもの自殺の背景には、進路問題や学業不振、いじめを含めた友人関係での悩み・葛藤等の学校的背景、保護者との不和・確執、経済的困窮等の家庭的背景、子ども本人の性格傾向、精神疾患等の個人的背景があり、子どもの自殺が生じる背景には、一般的に、これら背景事実が複雑に関連し合っていることが示されている。

子どもは、成長発達の途上にありながら、人格をもつ存在であり、その自殺は、その人格的存在による意思的行為であるから、何らかの特定される事象から当然に招来されるというような単純な思考に馴染まないことが一般的なのである。

しかしながら、いじめが主たる要因ではないかと疑われる自殺事件が後を絶たず、学校・教育委員会等が適切に対処することができていないという状況のもとで、これを解決する必要性に迫られ、法が制定された。法 28 条 1 項 1 号は、「いじめにより」自殺が生じた疑いのある場合を重大事態の一類型として定め、その事態に対処し、同種の事態の発生の防止に資するための調査を義務付けた。上記のとおり、子どもの自殺は、何らかの特定される事象から当然に招来されるというような単純な思考に馴染まないことが一般的なのであるが、それでも、法は、子どもの生命を守るために、「いじめによる自殺」という事象が存在することを前提として、「いじめによる自殺」事案の認定を求めているのである。

したがって、このような法の趣旨を踏まえながら、いじめと自殺の関連性の意義や認定手法を考察・検討することが必要である。

- (イ) 重大事態の調査は、民事・刑事上の責任追及やその他の争訟等への対応を直接の目的とするものではなく、いじめの事実の全容解明、当該いじめの事案への対処及び同種事案の再発防止が目的である（「いじめの重大事態の調査に関するガイドライン」平成 29 年 3 月文部科学省、2 ページ）。

したがって、法 28 条 1 項に定める「いじめにより」生命心身財産重大事態（1 号）又は不登校（2 号）が生じたといえるかどうかの判断は、民事・刑事上の責任追及の前提として決定される相当因果関係ではなく、事実的因果関係の有無の判断で足りると解される。

- (ウ) では、生命心身財産重大事態のうち、自殺事案について、事実的因果関係の有無はどのように判断すべきであろうか。

一般的に、事実的因果関係の有無の判断に当たっては、「～がなければ…がなかったといえるだろうか」との命題を立てて考察することが多い。しかしながら、自殺は、その過程に本人の意思が介在するものであり、先に述べたとおり、自殺の背景には、本来的に、複雑な背景事実が関連し合うのが一般的であることから、このような仮定的判断を科学的に行うことは容易ではない。また、そもそも、重大事態調査は関係者の任意の協力に基づくものであり、本専門委員会が把握し得る事実には限界があり、本件生徒の自殺時

点において存在していた本件生徒を取り巻く全ての事象について真相を明らかにすることができるわけではない。したがって、本件生徒を取り巻く全ての事象を考慮の対象として仮定的に想像し判断することは差し控えるのが相当である。

重大事態調査は、特に自殺事案においては、同種事案の再発防止を重要な目的の一つとするものであることからすると、いじめやそれによって醸成されたと見られる心理状態が強く影響して本人が自殺を行ったであろうということが経験則上推認される場合は、いじめが自殺の要因であると評価し、いじめと自殺との事実的因果関係を認めるべきであると考え。

以上の前提のもと、本事案について検討する。

イ 自殺の心理

自殺に追い詰められる子どもの心理について、「教師が知っておきたい子どもの自殺予防」(平成21年3月文部科学省。以下「子どもの自殺予防」という。)は以下のとおり指摘している(同5ページ)。

① ひどい孤立感

「誰も自分のことを助けてくれるはずがない」「居場所がない」「皆に迷惑をかけるだけだ」としか思えない心理に陥っている。現実には多くの救いの手が差し伸べられているにもかかわらず、そのような考えにとらわれてしまうと、頑なに自分の殻に閉じこもってしまう。

② 無価値感

「私なんかいない方がいい」「生きていても仕方がない」といった考えがぬぐいされなくなる。その典型的な例が、幼い頃から虐待を受けてきた子どもたちである。愛される存在としての自分を認められた経験がないため、生きていく意味など何もないという感覚にとらわれてしまう。

③ 強い怒り

自分の置かれているつらい状況をうまく受け入れることができず、やり場のない気持ちを他者への怒りとして表す場合も少なくない。何らかのきっかけで、その怒りが自分自身に向けられたとき、自殺の危険は高まる。

④ 苦しみが永遠に続くという思いこみ

自分が今抱えている苦しみはどんなに努力しても解決せず、永遠に続くという思いこみにとらわれて絶望的な感情に陥る。

⑤ 心理的視野狭窄

自殺以外の解決方法が全く思い浮かばなくなる心理状態である。

また、「子どもの自殺予防」は、自殺の危険因子の1つとして、「孤立感」を挙げている(同8ページ)。

すなわち、大人は自分の家庭以外にも、自分自身の親やきょうだい、職場の人間関係、学生時代の友人、趣味の仲間など生活圏が多岐にわたっているが、子どもの場合は、人間関係が家庭と学校を中心とした限られたものになっている。そのなかで問題が起きると、大人とは比べものにならないストレスが子どもを襲う。とくに思春期には、友だちの存在が大きな意味を持っている。仲間からのいじめや無視によって孤立感を深めることは、大人が考え

る以上に大きなダメージとなって、心の悩みを引き起こす。時には、そのような不安を隠そうとしていつも以上に元気そうにふるまう場合もある、と指摘されている。

ウ 本件生徒が自殺に至るまでの経過

(ア) 不登校に至るまでの経過

前述のとおり、本件生徒は、2年生のクラスでは親しい友人がおらず、遅くとも6月以降数か月程度にわたって複数の生徒によるからかいが継続し、また、体育の授業への参加等を通じて孤立感が深まっていった。本件生徒は、夏季休業明けに行われた「教育相談アンケート」において、一番楽しい夏休みであった旨を記載していたことからもうかがわれるとおり、本件生徒にとって、夏季休業は学校での心理的につらい状況から離れて心を休めることができた束の間であったものと思われるが、本件生徒は、夏季休業が終わって登校を開始して間もない9月上旬以降、何度も、頭痛、腹痛等の体調不良を訴えて保健室に来室したことに加え、同月中旬以降は体調不良により欠席している。

本件生徒は、保護者に対し、「体育がづらい」「クラスのみんなが自分を嫌っているように感じる。こそこそ話が聞こえる。自分が発言をしても周りの反応がない」等といった思いを伝えた。これを心配した保護者等が10月に当該中学校に来校して担任に訴え、本件生徒のクラスを替えることができないか等と尋ねた。担任は、クラス替えについては難しいが、何もできないわけではなく、生活を少しでも前向きにできるようにする策として、①当該生徒が嫌な思いをしていることについて、クラス全体に伝える、②3年生のクラス替えて、当該生徒が苦手と感じている生徒と離すなどの配慮をすることが可能なので、3年生になるまで学校を休む、③別室登校も可能なので、午前中や午後だけでも、少しずつ登校する、という3つの選択肢を示した。担任によって示された3つの選択肢のうち、本件生徒及び保護者が選択したのは3年生に進級するまでの不登校であった。

本件生徒は、保護者等の訴えの内容からしても明らかなおお、10月の時点では、クラス内における孤立を強く感じているが、その孤立感を醸成し固定化した要因は、遅くとも6月以降に始まり、夏季休業明けにも継続していたいじめであるといえる。本件生徒に対する継続的ないじめが本件生徒の孤立感を高め、また、その孤立感ゆえにクラスメートの存在・言動に敏感に反応し、クラスメート全員が敵に感じられてしまうといった心理状態であったのではないかと推察される。

したがって、本件生徒に対する継続的ないじめ及びこれによって醸成された本件生徒の孤立感が不登校の要因であったことは明らかである。

(イ) 不登校期間中の生活の様子

不登校が始まってから本件生徒は、11月から3月までの各月に1回から4回登校した。

本件生徒は、不登校期間中、起床から就寝に至るまで、規則正しい生活を送りつつ、本件生徒とは別のクラスの仲良かった生徒bとは一緒に出掛け

たり遊んだりしていた。本件生徒は、11月下旬から12月にかけては家族と共に保護者の実家で生活している。本件生徒は、学校に行かないときは、本件生徒に対してなされたいじめや孤立感という苦しみから一時的に逃れることができ、心穏やかに生活を送ることができていたものと考えられる。しかしながら、12月に唯一登校した日には身体の異常を感じ、翌日病院を受診していることからすると、登校することへの心理的ストレスが相当強かったのではないかと推察される。

(ウ) 不登校期間中に表出された本件生徒の思い

本件生徒が1月中に登校したのはわずか1日、しかも1時間程度であるが、担任が「もうすぐ年度が終わって学級編制があるけど、気になることある？」と確認したところ、本件生徒は、「(次年度のクラスで)一緒になりたくない生徒と一緒にいたい生徒がいる」と述べ、一緒になりたくない生徒としていじめを行った生徒を含む複数名の生徒の名前を挙げ、一緒になりたくない生徒として生徒bの名を挙げた。

本件生徒は、2月中旬、自身のノート(「遺書」)に、自殺の原因が同学年の生徒によるいじめがきっかけであった旨記載し、いじめを行った生徒らに対する恨みの気持ちを表出している。この時点において、学校のクラスにおけるひどい孤立感(上記自殺の心理①)、この苦しみが永遠に続くという思い込み(上記自殺の心理④)、この状況を解決する方法は自殺しかないという心理的視野狭窄の心理(上記自殺の心理⑤)が認められる。また、本件生徒は、ノートの記載内容から、強い怒りの気持ちを表出している(上記自殺の心理③)。

なお、上記のとおり、本件生徒はクラス内で孤立しているが、2年生の6月には部活動を退部しており、クラス以外の居場所が失われていたという事情も本件生徒の孤立感を深めたものと推認される。

本件生徒は、自身のノートに、このような気持ちを表出しながらも、3年生に進級してクラスが変われば学校に行かなければいけないとの気持ちがあった。そして、親友である生徒bとの時間を重ねる中で、生徒bが自分の気持ちを理解してくれていると感じ、生徒bが近くにいてくれれば孤立感を感じずに学校に通えるのではないかと期待も抱いていたのではないかと推察される。本件生徒は、翌日、担任から、本件生徒が希望した学級編制について、一緒になりたくない生徒とは別にすることも、生徒bと一緒にになれるかどうかは、今後の検討次第であるが、できるかどうか分からない旨伝えられた。

本件生徒は修了式の前日、担任に対し、クラス編制について生徒bとどうしても同じクラスになりたいこと、一緒のクラスでなければ学校に通うことは難しいと思っている旨の自分の気持ちを明確に伝えた。担任は、もし生徒bと同じクラスになるとすると、同じクラスになりたくないと言っていた生徒の1人か2人が同じクラスになってしまうかもしれないが、それでも良いかと尋ねたところ、本件生徒は、それでも良いから生徒bと同じクラスになりたいと答えた。

(エ) 自殺直前の出来事

本件生徒は、修了式に出席し、担任は、成績を記載した連絡票を本件生徒に交付した。当該生徒の帰宅後、保護者が当該生徒に対し、成績票をもらったか尋ねたところ、本件生徒は受け取っていない旨答えた。

保護者は、本件生徒が学年末試験を受験しているのに成績票を交付されなかったことを疑問に思い、担任に連絡した。担任は、既に本件生徒に交付した旨回答した。保護者は、このやりとりについて本件生徒には伝えなかった。

翌日、学校からの着信を知った本件生徒から学校に連絡があり、担任は、保護者から電話連絡があったこと、そのとき、連絡票については交付していると回答したことを伝えた。担任が保護者に話した内容を本件生徒に知らせたとき、本件生徒は「えーっ」と言って、声の調子が急に落ち込んだような様子になった。本件生徒は連絡票が見つからない旨を担任に伝えた。

担任は、本件生徒に対し、学校でも探せるところは探してみるのでも自宅でも探してみしてほしいなどと伝えて、一旦電話を切った。担任は、連絡票を本件生徒に交付したことについて確実な記憶があったので、一応、再度教室内の机やロッカーの中などを確認した上で、本件生徒に電話連絡した。担任は教室の机等を探したが連絡票はなく、本件生徒の自宅にあったかどうかを尋ねたところ、本件生徒はない旨を答えた。担任は、本件生徒に対し、担任の記憶では確実に渡しているはずであるから、担任の方でも改めて探してみるが、学校で探すよりも自宅で探した方が見つかる可能性が高いと思う旨述べて、どうしても見つからなかったらまた連絡してほしい旨を伝えた(なお、連絡票は、その後自宅からは発見されていない)。

本件生徒は、同日、自殺直前に、家族、生徒及びインターネット上の彼氏への思い等を手帳に書いた後、自殺した。

エ 本事案におけるいじめと自殺との関連性

以上述べてきたとおり、①本件生徒が10月下旬以降不登校に至った要因は、本件生徒に対する継続的ないじめ及びこれによって醸成された本件生徒の孤立感であったこと、②不登校期間中において、本件生徒は、本件生徒に対していじめを行った生徒を含む複数名の生徒の名前を挙げて次年度のクラスと一緒になりたくないと言っていたこと、③本件生徒が3年生に進級する直前の3月に生徒bとどうしても一緒にのクラスになりたいと言っていたのは、次年度のクラスでの孤立を回避したいという切実な思いに基づくものであろうと推察されること、④本件生徒は、2月に自ら記載したノート(「遺書」)において、同学年の生徒によるいじめの存在が自殺の原因であると記し、学校のクラスにおけるひどい孤立感やクラスの生徒に対する強い怒りの気持ちを表出していること等からすれば、いじめやそれによって醸成されたと見られる孤立感が強く影響して本人が自殺を行ったということが出来る。したがって、本事案においては、いじめが自殺の要因であると評価し、いじめと自殺との事実的因果関係を認めるべきであると考えられる。

なお、上記判断に当たって合わせて検討した事情について補足説明する。

第一に、本件生徒の自殺の当日には、本件生徒の2学年の成績を記載した連絡票を巡るやりとりがあり、成績の内容や連絡票を巡るやりとりが本件生徒の自殺に何らの影響を与えたのではないかとの疑問もある。

しかしながら、本件生徒が自殺直前に書いたノートには「いじめ」の語句が記載されている一方で、成績や連絡票を巡るやりとりに関しては一切記載されていないことから、本専門委員会としては、この時点での自殺を決意する何らかの契機にはなっただかもしれないが、自殺の要因ではないと判断した。

第二に、本件生徒は、担任に対し、3年次にはどうしても生徒bと一緒にのクラスになりたい、そうでなければ学校に通うことは難しい旨伝えていたところ、コロナ禍の状況もあり、本件生徒に対して進級後の生活への不安を感じさせ、自殺に影響を与えたのではないか、との見方もあり得る。

しかしながら、仮に、そのような側面があるとしても、もともと、本件生徒が生徒bとどうしても一緒にのクラスになりたいと思う理由が、継続したいじめによって醸成・固定化された孤立感に由来し、これを解消したいという動機に基づくものであることからすると、生徒bと同じクラスでの学校生活を始めることができない不安は、まさしく継続したいじめによって醸成・固定化された孤立感が何ら解消されないことを意味するのであって、結局のところ、本専門委員会が示した上記結論に影響を及ぼさないことになる。

第三に、インターネット上の彼氏の言動が本件生徒の自殺に何らかの影響を与えたのではないか、との疑問を投げかける者もいるかもしれない。

既に述べたように、本事案の調査においては、本件生徒とインターネット上の彼氏との間のインターネット上のやりとりを含め本件生徒のインターネットの利用状況について把握することはできておらず、本件生徒とインターネット上の彼氏との関係性について詳細な事実関係は明らかになっていないが、本件生徒がインターネット上の彼氏についてノートに書いた心情は、恋心や心の支えになってくれたことへの感謝の気持ちが主たるものであるから、インターネット上の彼氏との関係性や同人の言動が本件生徒の自殺の要因になったと評価することは困難であると判断した。

(5) 学校及び教職員の対応

ア いじめの事実確認について

(ア) 担任による7月の事実確認について

担任は、7月、本件生徒から、複数の男子生徒によるいじめの相談を受け、翌日、本件生徒が名前を挙げた複数の男子生徒を集め、一応の事実確認をしている。迅速に事実確認を行っている点、逐一、担任と学年主任を中心とする当該学年の教員集団（以下「学年職員」という。）と情報共有を図りながら対応している点は、評価できる。

しかし、事実確認の際、①複数の男子生徒を一度に集めて確認した点、②誰が、いつ、どこで、何をしたのかなど、具体的な事実を十分に聴き取れなかった点は、問題である。

a 複数の男子生徒を一度に集めて事実確認をした問題性

一般に、中学生にもなると、いじめの行為者として、教職員から事実確認をされる場面において、友人の面前で真実や本音を話しにくいものである。特に、誰が主導的役割を担ったのかなどに関しては、日ごろの友人関係を意識して、話すのをためらうことも十分考えられる。

そこで、いじめの行為者として複数人の名前が挙がっているケースでは、それぞれ別々に呼び出し、聴取する方法をとるべきである。生徒同士で口裏を合わせる機会を無くすため、可能であれば、複数人の教職員により、同時に別々の場所で聴取を行うことが望ましい。

本事案では、関係した複数の男子生徒を一度に集めて事実確認することについて、学年職員の間で情報共有がなされたものの、問題性は指摘されず、事実確認を終えることになった。

b 具体的な事実を十分に聴き取らなかった問題性

いじめの事実確認においては、誰が、いつ、どこで、何をしたのかなど、具体的な事実関係を聴取する必要がある。また、いじめに複数人が関わっている場合、具体的に誰がどのような関わり方をしたのか、行為者グループ内の力関係なども意識しながら、聴取するべきである。一人ひとりの言動やいじめとの関わりを程度を聴取することは、行為者一人ひとりに見合った指導をする前提でもある。

本事案では、本件生徒から名前の挙がった複数の男子生徒を一つのまとまりと捉え、誰が、どのような言動をしたのかについて、意識した聴き取りができていない。また、担任の行った事実確認の具体的な内容は、学年職員の間で情報共有されたものの、その問題性は指摘されないまま、事実確認を終えることとなった。

(イ) 担任による10月の事実確認について

担任は、10月に保健室で本件生徒から、「体育の球技の授業で失敗を責められるような雰囲気を感じる」旨の相談を受け、同日又は翌日に、本件生徒が名前を挙げた生徒に対して、一応の事実確認を行っている。迅速に事実確認を行っている点、逐一、学年職員と情報共有を図りながら対応している点は、評価できる。

しかし、行為者として名前を挙げられた生徒の言い分を十分に聴取することなく、具体的な事実確認をしないまま、事実があったことを前提に厳しい口調での指導に入った点は、問題である。

一般に、「(不快な) 雰囲気を感じる」といった抽象的な相談を受けた場合、相談者からより詳しい事実を聴取するとともに、行為者として名前を挙げられた生徒から、具体的な言動や主観的な認識などを十分に聴取する必要がある。その生徒が、事実を否定しているようなケースではなおさら、その必要性が高い。

本事案では、行為者として名前を挙げられた生徒が体育の球技でのミスを責める発言をしていないと否定したにもかかわらず、十分に聴取することなく、事実確認ができていないまま、事実があったことを前提に、厳しい口調での指導に入った。そのため、生徒は自分の思いなどを担任に対して述べ

ることができず、結局、本件生徒が何に苦しんでいたのかについても、不明瞭なままになってしまった。また、学年職員の間で情報共有がなされたものの、その点の問題性は指摘されず、事実確認を終えることとなった。

(ウ) まとめ

いじめの疑いがある場合には、いじめの全容解明のための事実の確認を行い（法 23 条 2 項）、その事実確認を踏まえて、関係する生徒への指導等の措置を行うことが求められるが（同条 3 項）、当該中学校においては、指導等の前提となる事実確認の方法・内容が極めて不十分である。

イ いじめの認知のあり方について

本件生徒へのニックネームによるからかいに関しては、7月12日、「いじめ防止対策委員会」で、情報共有されている。しかし、当該中学校の「いじめ防止対策委員会」は、いじめだけでなく、不登校、発達の課題など、生徒の様々な問題を報告する場となっており、いじめ防止対策委員会で事案の報告がなされたからといって、いじめとして認知されるわけではない。

実際、令和元年度のいじめ認知報告書には、1年生の事案しか挙がっておらず、当時2年生だった本件生徒へのいじめは認知されていない。認知がなされていれば、法や当該中学校の「いじめ防止基本方針」に基づき、学年を越えた組織的対応が求められることになり、本件生徒が後期になっても抱え続けていたクラス内での苦しみについて、本件生徒により寄り添った対応をすることが期待できた。したがって、本件生徒へのいじめについて認知しなかった点は問題である。

当該中学校では、認知するか否かは、事実上、各学年の判断に委ねており、そのため、学年ごとに認知数についても大きなばらつきがあった。認知の有無は、教育委員会への報告や、その後の組織的対応に影響を与える重要な事柄であるから、学校全体として統一した判断がなされる必要がある。

ウ いじめ発覚後の対応のあり方について

(ア) 本件生徒及びその保護者への支援について

a 本件生徒への支援について

(a) いじめの相談とその後の対応

担任は、本件生徒から相談があるたび、できる限り話しやすい環境を作り、親身になって本件生徒の話を聴いた。会話の中で、いじめに関する話題が出ると、本件生徒の希望を聴き取り、行為者に対して、速やかに指導を行い、逐一学年職員へ報告した。また、指導後にいじめが継続していないか、困ったことがないかなどについて、折を見て本件生徒に確認しており、本件生徒に寄り添った対応をしたといえる。

また、保健室の来室が増えた本件生徒に対し、養護教諭も、親身になって話を聴く姿勢を何回も示しており、結果的に、本件生徒は養護教諭に対し、悩みを打ち明けることはなかったものの、本件生徒に寄り添った対応がなされていたといえる。

担任や養護教諭は、適宜、他の教職員とも情報共有を図りながら、本件生徒に向き合っていた。

しかし、本件生徒本人にとっての苦痛は解消されず、本件生徒はクラス内での苦痛を理由に、10月下旬には不登校に至っている。

本事案について、いじめの認知がなされていれば、当該中学校の複数の教職員が、心理、福祉等に関する専門的な知識を有する者の協力を得つつ、いじめを受けた生徒に対する支援を継続的に行うことが求められるはずであった。

したがって、本事案においては、このような組織的な対応をするためにいじめの認知を行うべきであった。

(b) クラス内での孤立解消について

本件生徒は、年間を通してクラス内では一人で過ごすことが多く、クラス内で過ごすうちに孤立感を深めていったところ、担任は、孤立しがちな本件生徒を気遣い、前期には、学級委員2人に対し、後期になるとクラスメートの別の2人に対し、本件生徒に対する声掛けや気遣いを依頼した。実際、依頼を受けた生徒らは本件生徒に話し掛けることがあり、本件生徒はそのクラスメートの生徒らと話しているときは、クラス内でも楽しそうに笑っていたのであり、本件生徒の孤立を一時的に和らげることに繋がったものと思われる。

一方、本件生徒は「自分が発言をしても周りの反応がない」、「クラスのみんなが自分を嫌っているように感じる」などの悩みを抱えたまま、不登校に至っている。

クラス内での孤立感に悩んでいても、自らSOSを出しにくい生徒もいる中、学校としては、担任の行った働きかけに加え、つらく感じたときに相談できる先として、スクールカウンセラー（以下「SC」という。）につなげるなどして、生徒の心情により向き合う姿勢が重要であった。

b 本件生徒保護者への支援について

担任が保護者と面談した際も、十分な聴き取りや、保護者の不安に寄り添った対応が不十分な面があった。

特に、10月の面談では、保護者から本件生徒のクラス内での苦悩やクラス替えの要望などが話され、本件生徒もその保護者も悩んでいることがうかがわれる状況だったので、面談に際し保護者の方で何か要望があるか確認したり、保護者双方同席のもとで、より詳しい面談をするべきか検討したりする必要があった。

(イ) いじめを行った生徒への指導について

a 事実確認と指導の区別について

本事案では、事実確認と指導が一体となり、事実関係が十分に明らかにされないまま、本件生徒が名前を挙げた生徒らに対して一律の指導が行われており、問題である。

正しく事実関係を把握することは、事実に見合った適切な指導をする前提である。また、事実関係を聴取する際は、どういう気持ちから行為に及んだのかなど、いじめを行った側の心情についても聴き取り、指導につなげるこ

とが望ましい。

複数の生徒がいじめに関与しているケースでは、主導的な役割を担った生徒や、その場の雰囲気に乗ってしまった生徒など、それぞれの生徒の抱える問題性を踏まえた指導が必要となる。

b 感情が先行した指導について

担任は、自分の知らないところで本件生徒へのいじめがなされていたことに腹を立て、一部、感情的になりながら厳しい口調での指導を行った。

いじめを行った生徒に対し、事の重大性を伝えたり、反省を促したりするため、心に訴えかけるような熱い指導をすることはあり得るが、指導する側が感情のままに自制心を失うようなことがあってはならない。感情的な指導は、指導を受ける側の言い分に耳を傾ける姿勢を忘れさせることがあり、適切な指導につながらないことが多い。

本事案において、10月に生徒に対して指導した際も、担任は、生徒本人の思いに十分に耳を傾けないまま、感情的な厳しい口調での指導を行い、生徒にとって、納得感のない指導になっていた。

(ウ) いじめの経過観察について

a いじめ継続の可能性を認識してからの経過観察について

10月の保護者等との面談において、本件生徒のクラス内での苦しみが継続していたことが明らかとなり、いじめが継続している可能性について把握したにもかかわらず、本件生徒本人から直接、事実や気持ちを確認することがなかった点は問題である。

担任は、保護者から、本件生徒が「クラスのみんなから嫌われているように感じる」、「こそこそ話が聞こえる」といった悩みを聞いた後、①本件生徒が嫌な思いをしていることについて、クラス全体に伝える、②3年生になるまで学校を休む、③少しずつ登校するという3つの選択肢を同時に示した。

しかし、まず、本件生徒のクラス内で抱える悩みについて、本件生徒本人から十分な聴き取りを行い、その希望も聞いた上で、いじめの継続の有無などについて事実関係を調査するべきであった。3つの選択肢を同時に示したことにより、取り得る選択肢が狭まってしまったが、調査の結果明らかになった事実関係を踏まえ、本件生徒に対する支援や関係する生徒やクラスメートに対する働きかけのあり方等について、「学校いじめ防止対策委員会」の討議を経て、様々な方策が提案された可能性がある。

また、本事案では、いじめの継続の有無も含め、本件生徒本人の抱える悩みが明らかにならないまま、不登校に至っているところ、不登校になった後であっても、本件生徒から直接悩みを聴き取ることは必要であり、いじめの継続が原因で登校しにくくなっているのかどうかを明らかにし、仮にそうであるならば直ちに状況の改善に努め、再び登校できる環境を整える必要があった。しかし、そのような確認はなされなかった。

b 学年職員による経過観察について

担任は、10月の保護者等との面談の内容や、その後、本件生徒が不登校に至る経緯について、学年職員に逐一報告していた。しかし、問題性は指摘さ

れず、いじめ問題として組織的に対応した方が良いとの意見も出ないまま、本件生徒の不登校は継続しており、学年主体での対応の限界を示している。

なお、学年職員は、本件生徒が抱える悩みは、クラス内における人間関係だけではなく、複合的なものであるという認識を持っており、登校しづらいという相談があった際に、不登校の選択肢も含め、3つの選択肢を同時に示した担任の対応に問題を感じていなかった。

c 学校全体での経過観察について

本件生徒へのいじめについては、7月12日の「学校いじめ防止対策委員会」において、学校全体で情報共有されたものの、その後の経過について、「学校いじめ防止対策委員会」の会議録には残っておらず、学校全体で経過を追っていたとはいえない。

いじめが継続している可能性を把握した10月の保護者等との面談についても、「いじめ防止対策委員会」の会議録に記録はなく、学校全体で情報共有されることはなかった。

本件生徒へのいじめが認知されていなかったこともあり、学校全体でいじめの継続の可能性について、情報共有できなかったことは問題であった。

エ 本来あるべき組織的対応について

(ア) 「学校いじめ防止対策委員会」を中心とする対応の必要性

当該中学校の「いじめ防止対策委員会」は、従来から行われていた「学年連絡会」の時間帯に兼ねて行われ、いじめだけでなく、不登校、発達の課題など、生徒たちの様々な問題を報告する場となっており、いじめ事案の具体的な対応は、主に学年職員に委ねられていた。

学年職員ごとの対応の場合、学年職員によって、いじめの認知のあり方や具体的な対応がまちまちになってしまうという問題がある。例えば、いじめの事実確認の方法など、専門的な知識が必要となることについても、専門性の高い教職員が学年にいるかどうかによって差が生じることになる。

本来、いじめの組織的対応とは、学校全体で行うべきものである。学年で対応しながらも、当該中学校の「いじめ防止基本方針」に記載されているとおり、「学校いじめ防止対策委員会」がリーダーシップを発揮し、①事実確認、②いじめを受けた生徒・保護者への支援、③いじめた生徒への指導・保護者への助言などの措置について、随時、検討すべきである。被害者の心情に寄り添い、健康面やストレスを把握しながら支援したり、複数の行為者へ指導したりするためには、養護教諭も含め、いじめ問題に取り組む必要がある。

横浜市いじめ防止基本方針では、「学校の組織づくり」について、月に1回以上開催する常設の「学校いじめ防止対策委員会」は、「既存の組織とは兼ねず、別に置く」と定めている(11ページ)。このような定めをしているのは、いじめ事案について、他の生徒指導上の諸課題とは区別して、学校全体として認知し、多角的視点をもって集中的・継続的に取り扱うことを可能にするためである。当該中学校においては、「学校いじめ防止対策委員会」が「学年連絡会」と兼ねられ、この会議で取り扱う諸課題が多く、会議も限られているため、いじめ事案の組織的対応をなし得る体制になかったと考えられ、改善が必要であ

る。

なお、「学校いじめ防止対策委員会」の他に、学校全体の出来事を共有する場として「生徒指導部連絡会」があるが、このメンバーに養護教諭を含めることについても、今後検討することが望ましい。

(イ) 情報管理について

当該中学校の「学校いじめ防止対策委員会」の会議録は、簡易な記載にとどまり、会議録のみからは、一人ひとりの事案の経過を追うことはできない。また、詳細な記録が作成されているケースもあるが、詳細な記録は学年ごとに管理されており、学校として情報の一元管理ができていない。「生徒指導部連絡会」の記録も、参加した教職員各自のメモとしてしか残されていない。

本来、いじめ対応に関する記録は、事案ごとに、経過を追えるような形式で記載し、学校全体で一元管理されるべきものである。そうすることで、経過観察が忘れられる事案をなくし、教職員全員が、随時、情報を確認しながら、いじめを受けた生徒や周囲の人間関係などを見守ることが可能となる。

オ 不登校に至る経緯及び不登校期間中の対応について

(ア) 全体的な評価

不登校前まで、担任らは本件生徒本人の抱える苦悩を聴き取り、本件生徒に寄り添った支援をしていた。しかし、10月、担任が不登校の選択肢を示し、保護者から「しばらく学校を休ませる」という連絡を受けて以降、本件生徒の個人的な苦悩への関心が薄れ、不登校生徒一般に共通する問題という捉えに変わり、没個性的な対応になっている。

(イ) 不登校期間中の学校との関わりについて

不登校期間中、担任は、登校日時を調整するため、本件生徒の家庭に電話連絡を入れた。そして、本件生徒は、配付物の受け取りや試験の受験のため、月に1回から4回登校した。学校と本件生徒及びその保護者との関係は、これらの登校の機会に限られていた。したがって、月によっては1回しか、学校と本件生徒及びその保護者との関係がないときもあり、関わり合う頻度は少なかった。

本件生徒が登校した際、担任は本件生徒と5分から10分ほど立ち話をし、これから少しでも学校にいる時間を増やしていったり、特別支援教室（サポートルーム）を利用し、別室登校をしたりするのはどうかと提案し、本件生徒の気持ちを確認していた。しかし、登校の困難感が生じた原因として本件生徒が挙げていたクラスの現状について説明することはなく、また、本件生徒の家庭での生活や勉強の様子、不登校中の心情の変化、不安感などを丁寧に聴き取ることにはなかった。なお、担任が、家庭での生活や勉強の様子などについて踏み込んで聴くことをためらったのは、本件生徒にとってそうした聴き取りがプレッシャーや苦痛になり、1か月に1回程度の登校もできなくなってしまうことを避けたいとの思いからであった。

不登校期間中、本件生徒の対応は、担任が窓口となり、他の教職員やSCが本件生徒やその保護者と関わり合う機会はなかった。なお、家庭訪問の実施の有無など、担任は学年職員に相談し、学年で対応の方向性が決められていた。

(ウ) 本来あるべき対応について

一般に、不登校期間中は、孤立感や勉強の遅れ、進路に対する不安など、登校していたときとは別の苦しみも生じることが多く、心情はその時々で変化するものである。不登校中の生徒の保護者もまた、同様に様々な不安を抱えることが多い。

そこで、不登校中の生徒や保護者に対して、学校側は定期的かつ適切な頻度で関係を持つことが大切である。家庭訪問の実施の当否についても、検討することが望ましい。

そして、不登校中の生徒や保護者と関係を持つ際は、担任だけでなく、様々な教科担当の教員も関わり、適切な学習支援がなされることが望ましい。また、特別支援コーディネーター、養護教諭、SCなど、心理に詳しい者も関わり、不登校中に揺れ動く生徒や保護者の心情を丁寧に聴き取り、その生徒や家庭に合った方策を模索しながら対応する必要がある。特別支援コーディネーター、養護教諭、SCなどは、不登校中の生徒を支える資源についても十分な知識を有しており、特別支援教室（サポートルーム）以外にも、学外の施設など、不登校中の生徒や保護者の心情に配慮しながら、適切なタイミングで適切な資源について提案をすることが期待できる。

そして、不登校になった生徒については、学校全体で、不登校になった理由や背景、現在の登校状況などを生徒ごとにまとめて管理、共有することが重要である。

(6) 本件生徒の自殺後の背景調査（基本調査）の評価

ア はじめに

(7) 「子供の自殺が起きたときの背景調査の指針」の概要

「子供の自殺が起きたときの背景調査の指針（改訂版）」（平成26年7月文部科学省。以下「指針」という。）によると、背景調査の大まかな流れは、①基本調査、②詳細調査への移行の判断（詳細調査に先行した調査実施の有無の判断を含む。）、③外部専門家を加えた詳細調査の実施となっている。

背景調査の目的は、一般的に①今後の自殺予防に活かすため、②遺族の事実に向き合いたいなどの希望に応えるため、③子供と保護者の事実に向き合いたいなどの希望に応えるため、である。そして、背景調査の到達すべき目標は、一般的に i) 何があったのか事実を明らかにする、ii) 自殺に至る過程をできる限り明らかにする、iii) 今後の再発防止への課題を考え、学校での自殺予防の取組の在り方を見直す、とされている。

基本調査とは、学校がその時点で持っている情報及び基本調査の期間中に得られた情報を迅速に整理するもので、設置者の指導・支援のもと主体は学校とし、事案発生（認知）後速やかに着手するものとされている。基本調査の実施は、A) 遺族との関わりや関係機関との協力、B) 指導記録等の確認、C) 全教職員からの聴き取り、D) 亡くなった子供と関係の深かった子供への聴き取り調査（状況に応じて）で構成される。

(i) 基本調査の検証の必要性

本事案における本来の調査・検証対象は、本件生徒の自殺に至るまでの間の事実関係に限定され、自殺後の当該中学校の対応にまで及ぶものではない。しかしながら、本専門委員会が本事案を調査する過程において、提供された基礎資料から、本件生徒の自殺後の事実関係についても一定の情報を得たところ、当該中学校及び教育委員会の対応に看過できない問題があるのではないかとの危機意識が生じた。生徒の自殺という重大な結果が生じた後の事後的な対応が、初動調査のあり方という点でも、遺族対応のあり方という点でも重要であることから、今後の同種事案への対応において参考にしていただくためにも、本専門委員会の見方・考え方を示すことが必要であると判断し、本件生徒の自殺後の事実関係についても聴取も含めて調査し、検証を行うこととしたものである。

(ウ) 調査や遺族への報告の問題性

本専門委員会が調査したところ、本事案において、当該中学校は、教育委員会事務局学校教育事務所（以下「学校教育事務所」という。）の支援のもと、基本調査の上記A) B) C) D) に速やかに着手し情報の収集を行っていることが認められるが、他方、生徒への聴き取り調査や遺族への報告についてはゆるがせにできない問題があると結論付けた。

以下、基本調査に何が求められているかを明らかにしながら学校及び教育委員会の対応について検証する。

イ 生徒への聴き取りについて

(ア) 「指針」における子供への聴き取りの位置付け

基本調査において、「状況に応じ、亡くなった子供と学級や部活動において関係の深かった子供への聴き取り調査も、適切に実施する。ただし、自殺の事実が伝えられていない場合には、子供への調査には制約を伴う」とされている。

また、「アンケート調査や聴き取り調査を実施する場合、これらは詳細調査において、専門的な見地から適切かつ計画的に実施されるべきである一方で、アンケート調査や聴き取り調査は可能な限り速やかに開始することが望ましい」「このため、設置者は、学校から基本調査の結果の報告を受け、詳細調査への移行を判断する際に併せて、詳細調査の組織の設置まで更に1週間以上を要するなど時間がかかる場合には、この時点で詳細調査に先行して、アンケート調査や聴き取り調査を実施するかどうかを速やかに判断する」「得られた情報の取扱いについては、必ず調査実施前に具体的な方針を立て、遺族に説明し、理解を求めることが必要である」。なお、詳細調査に「先行した調査の実施主体を学校が担う場合、設置者の人的支援や専門家による支援が必要であり、例えばアンケート調査の集計や、聴き取り調査の実施のための指導主事の人的支援などが必要となると考えられる」とされている。

(イ) 本事案の基本調査における生徒への聴き取りについて

学校は、基本調査における聴き取りを、2日間に生徒5人を来校させて、生徒一人ずつそれぞれの生徒の担任と学年主任とで行った。緊急事態宣言

中にも関わらず生徒bにはすぐに聴き取りを行った点、共通の質問事項を準備し複数の教職員から聴き取った点、学校教育事務所及び教育委員会事務局人権教育・児童生徒課（以下「人生課」という。）がスクールスーパーバイザー（以下「SSV」という。）を学校へ派遣し、生徒から適切に聴き取りが行えるように学校を支援したことは評価できる。

しかし、生徒からの聴取を実施した結果、本件生徒の自殺に関わることやいじめについての事実については何ら明らかにされていない。聴き取りを行う際に、①自殺の事実を伝えて聴取するかを遺族に打診しなかった点、②こころのケアの目的で聴取が行われた点、③聴取の対象が5人と限定された点は問題である。以下詳しく述べる。

a 自殺の事実を伝えて聴取するかを遺族に打診しなかった点の問題性

一般的に、自殺した生徒に関する事実関係を他の生徒から聴取する場合に、聴取対象となる生徒に対して死亡理由が自殺であることを伝えて聴き取りを行う場合と伝えないで聴き取りを行う場合では、前者の方がなぜ自ら命を絶ったのかという理由や状況に関わる情報が得られやすい。したがって、指針にある背景調査の趣旨に沿って、基本調査の段階で生徒への聴き取りそのものを実施するかどうかを検討し、もし、実施する場合には、詳細調査と同様に、調査の目的、聴取の対象や方法などを遺族へ説明するとともに、合わせて、自殺であることを伝えて聴き取りを行うかどうかを遺族の意向を踏まえて検討する必要がある。

学校は遺族の「おおごとにしなさい」旨の発言を受けて、在校生への説明に本件生徒が自殺したことは伝えないことを自殺後間もない時期に決定していた。そして、学校は、5月7日にSSVから自殺であることを伝えて聴き取りを行う必要があると助言を受けた。

学校が、SSVの助言を受けながら、その方針を生徒への聴き取りを行う時に改めて再検討することもなく、また聴き取りにおける遺族の意向を再度確認するなどの手続を取らなかった点は問題である。

また、SSVの助言の場には、学校教育事務所指導主事及び人権教育・児童生徒課所属の指導主事（以下「人生課指導主事」という。）が同席していた。しかし、基本調査は、学校主体の調査であるとし、SSVの助言を具体的にどのように実現していくかを当該中学校の教員へ十分に指導・助言することなく学校に判断を委ねている。

本事案において、遺族が「おおごとにしなさい」との意向を示していたのは、いじめによる自殺ということ伝えることで全員がいじめた訳ではないのに大騒ぎになり全く関係のない子へも迷惑をかけてしまうということが心苦しく、また、関わりのあった子どもたちには、大人側から「いじめ」や「自殺」を指摘されなくても、自分自身がやったことを自主的に認めてほしいという気持ちが強く、子どもたちに対して、いわば人間性を期待したからだと思われる。

このように、遺族は突然に我が子を失った悲しみの中で周囲の生徒への影響を懸念し、関係する生徒への様々な思いを抱えている。したがっ

て、遺族が、背景調査に対して切実な心情や揺れる気持ちがあることを理解し、できる限りの配慮と説明が必要であるが、そういった配慮は見られない。

学校側から改めて遺族に意向を確認したときに、結果として、やはり自殺の事実を伝えないでほしいという意向が表明される可能性も否定できないが、自殺の事実を伝えない中での聴き取りには制約が伴い、いじめなど自殺の背景事実に関する情報を十分に収集できない可能性があることを事前に説明しておくことは、遺族に選択の機会を与え、また、その後の調査結果への受け止めにもつながるため必要である。

b こころのケアを目的として聴取が行われた点の問題性

早期の情報収集という基本調査の目的に沿って生徒の聴取は行われるべきであったが、学校はこころのケアを目的とし、生徒から情報を収集するための聴取を十分に行わなかった点は問題である。SSVからケアと事実聴取を分けるべきという助言を受けていることを考えれば、教員がこころのケアに徹するならば、事実聴取を誰がどのようにするかを検討を行うことが必要である。

SSVの助言の場には、学校教育事務所指導主事及び人生課指導主事が同席していた。しかし、基本調査は、学校主体の調査であるとし、生徒から事実を聴取することについて心理的抵抗感を有する当該中学校の教員を前にして、SSVの助言を具体的にどう実現していくかについて実効的な方策は何もないまま、ただ校長に対して、形式的に再度の事実聴取の依頼のみを行って終えている。

当該中学校の教員は、結局のところ、こころのケアを目的とした面談を行った。そのようなスタンスで臨んだ面談であったとしても、生徒との面談において、生前から自殺に関連する相談を受けていたことや、本件生徒がクラス内で仲間外れにされていたこと等の情報が生徒の氏名の情報と共に提供されたのであるから、本件生徒を巡る出来事に関する事実関係を自然な形で聴取することを期待できる状況であったといえる。にもかかわらず、教員らは、それ以上に聴き取ることなく形式的・表面的に聴取を終えている。

その結果、これら教員が行う生徒との面談からは、いじめや自殺に関わる重要な情報が得られなかっただけでなく、聴取に応じた生徒らが本件生徒について思い思いに考え感じたことを話す機会にもなり得ず、こころのケアにもつながっていない。

なお、一般的に、専門家による聴き取り調査（詳細調査又はいじめ重大事態調査）が実施されるまでには自殺時点から相当程度時間が経過していることが多く、当然のことながら生徒の記憶は減退する。したがって、自殺後、生徒の記憶が新しいうちに速やかに適切な手順や方法で事実聴取することが必要である。また、一般的に、生徒の中には、学校の教員による聴取に一度協力しているとの理由で専門家による改めての聴取には協力しないとする生徒がいるから、聴取を行うのであれば、その場

を大切な機会と捉えて、可能な限りの情報を獲得すべく努力する姿勢が必要である。さらに、本事案のように、自殺当時は在校していた生徒が、専門家による聴き取り調査を行う時点においては卒業してしまっている場合も少なくないところ、在校時に一度も聴取を受けていない生徒であっても、卒業によって生徒の環境が大きく変わること等の事情によって専門家による聴取への協力が得られないことがあるから、そのような観点からも、自殺後早い段階で、より多くの生徒から事実確認の聴取を行っておくことは必要である。本事案においては、残念ながら、基本調査における情報収集は極めて不十分であるというほかなく、本専門委員会における調査にも影響が及んでいる。

c 聴取の対象が5人と限定された点の問題性

一般的に、いじめや自殺に関わる事実を明らかにするためには、アンケートの実施や聴取する対象を広く検討し調査の計画を適切に行う必要がある。

基本調査の生徒の聴取の対象は5人のみであった。また広く情報を集めることのできるアンケートは、緊急事態宣言下の臨時休業（休校）明けに実施されたが、通常の教育相談アンケート同様の形式であり、アンケート項目には、本件生徒に関わる項目は含まれないため、新たな情報は得られていない。

学校は、本件生徒が自殺した直後に、こころのケアの必要な生徒として、本件生徒と関わり合いのある同じ小学校の出身者、1年・2年のクラスメートや所属していた部活動の部員などをリストアップして把握している。本件生徒のいじめや自殺に関わる情報を適切に効果的に集めるためには、5人に限定せずに聴取の対象を広く検討することが必要である。

学校側は、聴取の対象とする生徒を5人に絞った理由について、緊急事態宣言下の休校中に生徒を呼び出して行う聴取であり、本件生徒の死亡が自殺であることを生徒や保護者に周知していない状況の下で、個々の生徒からの聴取の都度保護者へ聴取の了解を得ることを通じておおごとになってしまう懸念があったとしているが、他方で、(イ)で述べたとおり、面談した生徒から名前の挙がった数少ない生徒に対してさえ追加して聴取することは行っていないことからすれば、そもそも、事実関係を可能な限り明らかにしようとする姿勢を欠いていたと評価せざるを得ないのであって、何ら正当化できるものではない。

学校教育事務所は、当初は聴取者を少人数に選定したとしても、聴取した生徒から事案の真相解明につながりそうな何らかの情報が得られればそこから対象者を広げていくという方針だったが、結局のところ聴取対象は5人に限定されたままであった。そして、5人から聴取した内容が不十分であるとも判断し、当該中学校側に対して再度生徒bへの聴取を依頼しているが、学校側は応じていない。

ウ 遺族への基本調査の報告について

(7) 調査途中の遺族への報告について

校長が本件生徒の自殺直後から遺族へ弔意を示し続け、誠意をもって対応を続けたことは理解ができる。しかし、校内で得られた情報を遺族へ断片的に伝えたことは問題である。

それによって遺族は本件生徒の自殺の原因が家庭にあると学校から言われたように感じ、それまで学校へ協力的であり、様々な葛藤を抱えながらも「学校はやることをやってくれた」と表明していた遺族が学校へ不信感を抱くようになっていく。

調査途中の情報のうち一部の情報を断片的に提示されると、遺族にとっては強く印象に残るがゆえに、遺族がその一つの情報で決めつけられたように受け止めてしまう可能性がある。そのような誤解が生じないためにも、集まってきた情報を整理し適切なタイミングを検討し説明する必要がある。

(イ) 最終報告について

a 学校から遺族に向けて

背景調査において、亡くなった子どもを最も身近に知っている遺族の協力は不可欠である。したがって、引き続き協力が得られるように、基本調査の報告の際にも遺族に対してできる限りの配慮と説明を行うことが求められる。

そして、最終報告においては、早期の情報収集という基本調査の目的に鑑みて、学校は情報収集の結果明らかになった事実と明らかになっていない事実を、これまでの遺族の要望を踏まえ報告することが必要である。

遺族は基本調査の最終報告で、いじめと自殺との因果関係について触れられなかったため、学校及び教育委員会へ更なる不信感を抱いている。

そもそも、遺族が本件生徒の自殺直後から学校側に求めていたいじめの有無やいじめと自殺の因果関係の調査は、整理・収集された事実の評価に当たるものであるから、基本調査ではなくその後の詳細調査及びいじめ重大事態調査において調査・検討されるべきことである。

学校は基本調査でできることとできないことを調査を開始するに先立ち、遺族へ丁寧に説明すべきであったし、遅くとも最終報告の時点においては、学校は遺族から問われる前に誠意をもって丁寧に伝えるべきであったが、そのような対応はなされていない。

b 教育委員会から遺族に向けて

教育委員会は、学校主体の基本調査を指導・支援し、基本調査の経過及び整理した情報等を学校とともに適切に遺族へ説明することが必要である。

学校教育事務所は基本調査の最終報告の目的を学校が本件生徒をしっかり見守っていたということが遺族へ伝わることでありと設定した。また、いじめがあった当時、事実関係の一部が教員によって認識されていたにもかかわらず「学校いじめ防止対策委員会」においていじめの認

知がなされていなかったことを踏まえ、「いじめ」の表記を残すことは相当でないと判断し、学校側が作成した案にはあった「いじめ」の表記を全て削除するよう指導している。

しかしながら、本来、学校からの基本調査の報告は、詳細調査及びいじめ重大事態調査への移行の判断に用いるためのものである。そして、本事案においては、学校教育事務所は、遺族が、いじめの事実や自殺との因果関係を明らかにしてほしいと求めていることを認識し、当然に詳細調査に移行することを想定していたのであるから、いずれ詳細調査(重大事態調査)において、いじめの有無や自殺との因果関係が明らかにされるものであり、基本調査がその前提となる事実に関する情報収集の段階に位置付けられることを十分に認識していたはずである。そうであるとすれば、基本調査の最終報告の目的を、「学校が本件生徒をしっかりと見守っていたということが遺族へ伝わること」に設定した学校教育事務所の方針は、基本調査の目的を逸脱し、誤っているというほかない。

結局、最終報告の内容は、事実についての調査報告を待っていた遺族の意向と相反するものとなった。そして、「いじめ」の文言を削除したことにより、学校教育事務所にその意図がなかったとしても、学校がいじめの事実に向き合っていない印象を与え、遺族がそのような学校の姿勢に対して不信を抱いたとしても不思議ではない。

さらに、人生課においても、学校教育事務所の方針の問題性に気付かず、これを是正できなかった点は、本専門委員会の事務局を担う部署であり、いじめ事案への対応について専門的知見を有してしかなるべきであるだけに誠に残念である。

2 同種事案の再発防止に向けて

(1) (いじめの) 事実確認の必要性とそれを可能にするための方策

ア あるべき事実確認の手法

いじめの疑いがある場合には、いじめの全容解明のための事実の確認を行い(法 23 条 2 項)、その事実確認を踏まえて、いじめを受けた子どもへの支援や関係する子どもへの指導等の措置を行うことが求められる(同条 3 項)。事実関係の全容を正しく把握することは、適切な支援や指導の前提として不可欠である。

いじめの全容解明とは、いじめの事実関係のほか、その背景事実やいじめを行った子どもが抱える問題などを含め、正しく把握することである。そうすることで、いじめを行った子ども一人ひとりに見合った指導や支援が可能になり、いじめを受けた子どもへの真に実効的な支援にもつながる。

本事案を踏まえ、あるべき事実確認の手法について、以下に列挙する。

①いじめの疑いが生じた場合、まず、学校内のいじめ防止等対策組織に事案を報告し、組織的に、事実確認の方法を検討する。法 2 条 1 項の「いじめ」の定義は広く、学校現場では軽重様々ないじめの疑いのある事案が起こるものであるが、全ての事案について、組織的に事実確認を行うことで、背景事

実を含めた事案の全容を解明でき、その後の適切な認知、支援、指導につなげることが可能となる。

②いじめを行った子どもとして複数人の名前が挙がっている場合、教職員が役割分担して、それぞれ個別に聴取する。可能であれば、いじめを行ったと考えられる全ての子どもの聴取を同時に行うことが望ましい。同時に聴取できない場合には、いじめを行ったと思われる子どもの人間関係、口裏を合わせるリスクなどを考慮して、聴取する順番を工夫する。

③複数の子どもから聴取した場合、教職員は、子どもから聴取した内容を持ち寄り、食い違っている部分がないか確認する。供述内容に齟齬があれば、再度、子どもから聴取するなどして、事実関係の解明に努める。

④誰が、いつ、どこで、何を、どのくらいしたのかなど、個別具体的な事実を丁寧に聴取する。いじめに複数人が関わっている場合、具体的に誰がどのような関わり方をしたのか、いじめを行った子ども同士の力関係なども意識しながら聴取する。

⑤いじめを行った子どもの動機など、主観についても、丁寧に聴取する。その際、自己正当化や責任転嫁につながらないように、事実確認と本人の思いを分けて聴き取ることを心掛ける。

⑥周辺の子ども（例えば、目撃者として名前の出た生徒、信頼できる学級委員など）からも、事実関係を聴取すべき事案もある。周辺の子どもが真実を語ってくれるかどうかは、教職員との間で信頼関係が築けているかどうかによる。日ごろから子どもと信頼関係を築くよう努めるとともに、聴取する際は、話しやすい環境を整える。

⑦事実関係を聴取する際は、必ず正確な記録を残し、他の教職員と情報共有できるようにする。

また、証言の信用性にも配慮しつつ、聴取結果をもとに事実関係について検討し、記録化を行い、いじめ防止等対策組織へ報告する。その後、同組織でいじめを認知した場合には、事案ごとに記録をファイリングする。

イ あるべき事実確認を可能にするための方策

(ア) 体系的に学べる研修の実施、マニュアルの活用

あるべき事実確認の手法を、全教職員が習得するには、OJT（On the Job Training：経験豊富な教職員が、学校で実際に起こる事案を通して、手法を伝えること）だけに任せるのではなく、体系的に学べる研修の実施やマニュアルの活用が大切である。

横浜市には『『いじめ』根絶！横浜メソッド』（増補版を含む）があり、その中で、事実確認のための子どもへの聴取について、聴取方法や聴取項目など、具体的な留意点が示されている。

教育委員会主導のもと、こうした体系的なマニュアルを使った研修を実施し、マニュアルの存在と内容を全教職員に周知し、個別の事案に活用できるようにするべきである。

なお、いじめが疑われる事案は様々であり、事実確認についても、ケースごとに異なる配慮が必要となり得る点について、周知する必要がある。

事実確認は、いじめの全容解明のために行うものであるという目的を忘れず、事案の特徴や聴取対象となる子どもの立場や個性などに配慮して行うことが大切である。

(イ) 聴取事項シートの活用

教育委員会が主導し、必要な聴取事項についてまとめたシートを作成し、教職員が子どもから事実関係を聴取する際は、そのシートに書き込んでメモを取るようにすることを奨励すべきである。

聴取事項シートは、誰が、いつ、どこで、何を、どのくらいしたのかなど客観的事実に関わる聴取事項、生徒側の動機や思いなど主観的事実にかかわる聴取事項を分け、聴取した日時、聴取対象となった生徒、担当した教職員などについて、一目で分かる形式を整えると共に、事案に応じた聴き取りが可能となるよう、フリースペースを設ける。

(ウ) 記録化及び情報共有に関するマニュアルの作成

教育委員会が主導し、記録化や、事案ごとの記録管理、情報共有のあり方についてマニュアルを作成する。

マニュアルには、記録化する際の記載事項やファイリングの方法などを、具体的に示す。

(2) いじめの認知の重要性とそれらを可能にするための方策

ア いじめの認知の意義と学校全体として行うことの必要性

(ア) 当該中学校においては、本件生徒へのニックネームによるからかいに関しては、7月12日、「いじめ防止対策委員会」で情報共有されたが、いじめとして認知はされなかった。当該中学校では、認知するか否かは、事実上、各学年の判断に委ねており、そのため、学年ごとに認知数についても大きなばらつきがあった。本報告書においては、当該中学校のいじめの認知のあり方について問題性を指摘したが、改めて、いじめの認知とは何なのか、なぜ学校全体としていじめの認知が必要なのか、を確認する必要がある。

(イ) 法23条1項は、「学校の教職員、地方公共団体の職員その他の児童等からの相談に応じる者及び児童等の保護者は、児童等からいじめに係る相談を受けた場合において、いじめの事実があると思われるときは、いじめを受けたと思われる児童等が在籍する学校への通報その他の適切な措置をとるものとする。」と定めており、学校の教職員がいじめを発見し、又は相談を受けた場合には、速やかに、学校内のいじめ防止等対策組織（当該中学校においては「いじめ防止対策委員会」）に対し、当該いじめに係る情報を報告し、学校の組織的な対応につなげなければならないとされている（「いじめの防止等のための基本的な方針」（平成25年10月11日文部科学大臣決定（最終改定平成29年3月14日））P30）。

そして、いじめがあったことが確認された場合には、いじめをやめさせ、及びその再発を防止するため、当該学校の複数の教職員によって、心理、福祉等に関する専門的な知識を有する者の協力を得つつ、いじめを受けた

児童等又はその保護者に対する支援及びいじめを行った児童等に対する指導又はその保護者に対する助言を継続的に行うものとする（法23条3項）。

上記のとおり、法律上、いじめの確認からいじめへの対処（指導・支援・経過観察等）に至る一連の対応は組織的になされることが想定されているが、それは、子どもが他の子どもの行為によって心身の苦痛を受けているという法2条1項に定められている事態の評価やそれに対する対処方法の判断が容易ではなく、これを一部の教職員に委ねることは大きなリスクをはらむことになるからである。例えば、法2条1項に定める事態には、本来は子どもたち自身の力によって解決し乗り越えてゆくべき事態と評価し得るものや教職員による指導・支援がなされることによって速やかに解決し、振り返ってみれば一過性の出来事であったと評価し得るものもあれば、そのようなものとは対極にあるもの、すなわち、子どもが受けた心身の苦痛の背景に、教職員の目には見えていない他の子どもによる陰湿な言動等が潜んでおり、それが継続して子どもに耐え難い心身の苦痛を与え続けているものなど、様々な事態が含まれる。このように、子どもが置かれた状況、心身の苦痛の内実の評価は容易ではなく、それゆえに、その心身の苦痛から救済するための方策の提示も容易ではない。起きている事態の評価や対処方法に関する判断を一部の教職員の手で委ねることは、本来見逃すべきではない事態を見逃してしまうという危険があることから、法は、いじめの確認からいじめへの対処に至る一連の対応において、専門家の助力も得つつ、組織的に対応することを求めているのである。

- (ウ) このことを前提にした上で、いじめの「認知」とは何なのかを改めて考える必要がある。上記のとおり、法2条1項に定める事態には、実際には教職員が介入する必要が乏しい、又は介入することが相当でないと判断されるものから、教職員が積極的かつ組織的に介入して対応すべきものまで千差万別であるが、いじめの認知は、前者と後者を区別することであると考えるべきである。換言すれば、いじめの認知は、法2条1項の定める事態の中から、教職員による対処が必要かつ相当だと考えられる事態を適切に拾い上げ、当該事態については教職員による組織的かつ継続的なモニタリングを行うことを宣言することであるといえることができる。

教職員による積極的かつ組織的な介入が必要かどうかを見定める上では、ただ単に法2条1項に定める文言に当てはめて「いじめ」とするのは足りない。いじめの認知は、背景事実等の調査も踏まえた価値的判断であり、各教職員の経験値、専門性等を踏まえた多角的視点による検討が必要であることから、一部の教職員に委ねるのではなく、学校全体として行うことが求められるのである。

- (エ) なお、上記のように考えるとすると、法2条1項に定義された「いじめ」の範囲と本専門委員会が「認知」を求める「いじめ」の範囲が異なることになり、法の解釈として誤っているのではないか、実質的にも、学校が対処すべきいじめを取りこぼしてしまうのではないかとといった反論が予想

されるので、付言しておきたい。

- a 法2条1項は、子ども同士の関係性、子どもの何らかの行為、行為の対象となった子どもの心身の苦痛をもって「いじめ」を定義している。したがって、例えば、好意から行った行為が意図せずに相手方の子どもに心身の苦痛を感じさせてしまったような場合も、形式的には、法2条1項の「いじめ」に該当することになる。しかしながら、他方で、法4条は、「児童等は、いじめを行ってはならない。」と定めている。法4条では、明らかに「いじめ」を行ってはならないもの、許されないものであるとの価値判断のもとに規定している。したがって、前述の好意から行った行為が意図せずに相手方の児童等に心身の苦痛を感じさせてしまったような場合について、これを法4条の「いじめ」に該当すると考えるのは無理がある。もしこれが法4条の「いじめ」に該当するといふのであれば、子どもは他の子どもに心身の苦痛を感じさせる可能性のある行為をおよそ行ってはならないというメッセージを発してしまうことになり、学校という集団生活の場において子どもが他者と交流しながら社会的成長を遂げてゆく機会それ自体を否定することにもなりかねないからである。

また、法23条3項は、「いじめがあったことが確認された場合には、……いじめを受けた児童等又はその保護者に対する支援及びいじめを行った児童等に対する指導又はその保護者に対する助言を継続的に行う」としている。同条項にいう「いじめ」は、いじめを受けた子ども・保護者に対する支援に加えていじめを行った子ども・保護者に対する指導・助言を継続的に行うことが求められるもの（法2条1項に定める事態よりも限定されたもの）を指していると考えることができる。法23条3項からすれば、いじめの「確認」は、いじめを行った子どもに対する指導の義務を発生させるものであるから、子どもに対する指導を正当化し得る根拠が必要であるというべきであって、法23条3項の「いじめ」が法2条1項の文字通りの「いじめ」を意味すると考えることはできないのである。

以上のとおり、法の他の条項に規定された「いじめ」も含めて「いじめ」の概念を統一的に理解しようとするならば、法2条1項の文言を文字通り捉えてこれを「いじめ」とするのは不十分であることは明らかである。

- b 他方、学校が対処すべきいじめを取りこぼしてしまうのではないかとの点については、むしろ、学校現場の現実がどうなっているのかということ踏まえた検証が重要である。

法の制定によって、「いじめ」の定義が広がったということを受けて、学校現場では、法上の「いじめ」を広く認知して教育委員会に報告すべきものとされている。しかしながら、法2条1項の文言に該当する「いじめ」は、日々、学校・学級の中で無数に生起するものであるから、これを全て学校において「いじめ」として認知するというのはあまりに

も非現実的である。このことは管理職を含む学校の教員の当然の認識であろうと思われる。本専門委員会が多数の事案を調査した結果としても、そのような実態が浮かび上がってくる。そうすると、法2条1項の文字通りの「いじめ」の中から、認知される「いじめ」が絞り込まれることになり、その絞り込み自体は、法2条1項の事態があまりにも広範であるために現実的に避けられないことであると考えられる。問題はその絞り込みの過程である。その絞り込みの過程が、担任教諭等個々の教員の判断に委ねられ、学校内のいじめ防止等対策組織における多角的視点（教員のみならずSCや養護教諭の視点も重要になる。）からの集団的討議を経ていないことが少なくなく、そうすると、重要な案件がこぼれ落ちてしまう懸念がある。そこに看過できない問題性があり、本事案も正にそのような事案である。

本専門委員会は、上記のように、法2条1項の事態があまりにも広範であり、認知される「いじめ」が絞り込まれること自体は避けられないという現実を真正面から認めた上で、組織的・継続的なモニタリングが必要な事案を適切・実効的に拾い上げる仕組みを構築することを提案するものなのである。

- c なお、法23条3項は、「いじめがあったことが確認された場合には、いじめをやめさせ、及びその再発を防止するため、当該学校の複数の教職員によって、心理、福祉等に関する専門的な知識を有する者の協力を得つつ、いじめを受けた児童等又はその保護者に対する支援及びいじめを行った児童等に対する指導又はその保護者に対する助言を継続的に行う」としている。

上記のとおり、法23条3項は、「いじめ」が確認された場合には、組織的かつ継続的に対応することを明示しているところ、本専門委員会は、法23条3項に基づく対処の前提となる「いじめ」の確認のことを「認知」と位置付け、これを学校内のいじめ防止等対策組織において行うべきであると提言していることにほかならない。

イ いじめの認知を学校全体として組織的に行うための方策

- (ア) いじめ防止等対策組織を独立した組織として設置すること

法22条は、全ての学校に、複数の教職員、心理、福祉等に関する専門家その他の関係者により構成するいじめ防止等対策組織を設置することを要請しており、横浜市いじめ防止基本方針では、「学校の組織づくり」について、月に1回以上開催する常設の「学校いじめ防止対策委員会」は、「既存の組織とは兼ねず、別に置く」と定めている（11ページ）。

当該中学校では、「いじめ防止対策委員会」は、従来から行われていた「学年連絡会」の時間帯に、兼ねて行われ、いじめに限らず、不登校、発達の課題など、生徒たちの様々な問題を報告する場となっていた。本専門委員会が複数の重大事態調査を通じて得た知見によれば、このような形でいじめ防止等対策組織の会議を他の会議と兼ねている学校は当該中学校に限られない。しかしながら、様々なテーマが扱われる会議において、い

じめに関して検討できる時間は十分ではない。いじめの認知という作業、すなわち、法2条1項の定める事態の中から、教職員による対処が必要かつ相当だと考えられる事態を適切に拾い上げる作業を組織的に行うためには、十分な時間を確保することが必要であり、いじめ防止等対策組織を他の組織とは区別した独立した組織として設置すべきである。

- (イ) 各教職員から法2条1項の事態がいじめ防止等対策組織に適切に報告されるための仕組み作り

上記のとおり、いじめの認知は、法2条1項の事態の中から教職員による積極的かつ組織的介入が必要な事態を適切に拾い上げる作業であるから、まずは各教職員からいじめ防止等対策組織に対して、各教職員が把握した法2条1項の事態が適切に報告される必要がある。

法2条1項の事態は、全ての教職員のもとで発生し、全ての教職員が例外なく認識するものであることからすると、教育委員会において定型的な報告シートを作成した上で、これを各学校に提供し、いじめ防止等対策組織を開催するごとに、全ての教職員が、そのシートを用いて法2条1項の事態を報告する（もし、報告対象期間内に法2条1項の事態が1件も存在しないという場合には、当該シートの代わりに、0件であることの報告書を提出する）ことをルール化すべきである。

- (ウ) 教育委員会において、いじめ防止等対策組織の会議録の書式について、検討すべき事項を遺漏なく盛り込んだ定型のものを作成し学校に提供するとともに、指導主事において会議録の内容を定期的に確認することを心がけること

教育委員会は、平成29年10月17日付の『学校いじめ防止対策委員会』における会議録作成について」と題する通知を発し、「学校いじめ防止対策委員会」を常設し、月1回以上、定期的に開催することを前提に、会議録の書式を作成し、統一するとともに、会議録の記入例を示している。

記入例には、「いじめを発見し、その対応を検討したケース」（記入例1）と「月1回以上定期的に開催する『学校いじめ防止対策委員会』を実施したケース」（記入例2）があるが、当該中学校においては、記入例1に相当するものが存在していない。

既に述べたように、学校内のいじめ防止等対策組織においては、法2条1項に定める事態の中から、教職員による積極的かつ組織的な対応が必要な事態を拾い上げる作業が重要であるから、教職員においてその重要性を常に意識できるようにしておく必要があり、そのために、教育委員会においては、各学校に対し、記入例1に定めるような情報共有事項、いじめの認知、今後の取組事項等を記入する書式の作成を義務付け、又は少なくともこれを強く奨励すべきである。また、「情報共有事項」「今後の取組事項」という表記のみでは抽象的にすぎるから、例えば、情報共有事項について、「行為した児童等」「対象となった児童等」「確認された行為」「対象となった児童等の心情」「背景事実」「児童生徒間の日頃の関係性」といったように、一般的に情報共有を図るべき事項を具体化し、遺漏なく書き込めるよ

うにしておく、「今後の取組事項」については、取り組んだ後の経過を追跡し、確認・検証できるように記載欄を設けておく、といった工夫も検討すべきである。

さらに、会議録の作成を義務付け、又は奨励するだけでなく、いじめの確認、対処を効果的に実施できるようにするための会議が実際に開催されているかどうかを確認するため、学校教育事務所の指導主事において、定期的に学校を訪問し、会議録の作成のみならず、その内容についても丁寧に確認し、必要に応じて当該校の管理職をはじめ職員に確認し、必要に応じて指導・助言するなどの対応を行うべきである。

(3) いじめを受けた子ども及び保護者に対する支援の充実化

ア いじめを受けた子どもの心情を理解すること

いじめを受けた子どもの支援をするためには、子どもがいじめによってどのような心情になっているのかということ把握していくことがまず不可欠である。しかしながら、周囲の大人が真摯に誠実に子どもの話を聴いたとしても、子どもからすぐに直接的かつ具体的に心情が語られる機会はそう多くない。なぜならば、混乱の中で自分でも自分が分からないことがあり、また、いじめられた自分を周囲がどう受けとめてくれるのかなどの不安があるため、自分の心情をそのまま言語化し吐露することが非常に難しいからである。

『いじめ』根絶！横浜メソッド（平成26年1月17日発行）掲載事例1から5を参照し、いじめを受けた子どもの心情をまとめると以下のとおりとなる。

- ① いじめられる理由が分からない：自己の主体性が奪われる
- ② みんなが何を考えているか分からず怖い：恐怖感が生じる
- ③ いじめられる理由を自分が悪いからと考えてしまう：自責感や劣等感が生じ自己評価が低下する
- ④ どうして誰も助けてくれないのだろう：無力感や孤立感が生じる
- ⑤ 自分がいじめられると友達が離れていく：深い喪失感や孤立感が生じる
- ⑥ 誰も信用できないと思ってしまう：不信感、不安感や孤立感が生じる
- ⑦ この先のことや将来のことなんて考えられない：時間感覚の喪失
- ⑧ 学校と家だけで逃げ場がない：孤独感や孤立感が生じる
- ⑨ 理由も分からず解決にも至らず学校に行けなくなる：不登校になる
- ⑩ 今でも思い出したくない：こころの傷として残る

支援に際し、いじめられた子どもから心情が語られなくとも、また周囲の大人が声掛けした際に子どもが「大丈夫」と答えた時にも、上記の心情がそれぞれ程度の差はあれいじめを受けた子どもに生じているのだと捉えて対応し続けていく必要がある。なぜならば、いじめ行為が止むことは当然に求められるところであるが、上記に記した心情は、いじめ行為が止んだからといって容易にすぐに回復するものではないからである。子ども自身が学校や家庭において主体性を回復すること、安全感と安心感を回復すること、周囲とのつながりを回復すること、そして時間感覚を取り戻し将来への希望を再び抱けるようになるまで関わり続けることが求められる。

イ いじめがストレスとなり心身の健康に影響を与えることを理解すること

いじめは当然ながらいじめを受けた子どもにとってストレス源となる。ストレスが心身に影響を与えるその仕組みを正しく理解することは、いじめを受けた子どもの反応を適切に受け止めることにつながり、さらにはいじめを受けていると思われる子どものサインにも気づきいじめの未然防止にもつながると考える。

ストレス状態とは、心と身体に圧を与える出来事や状況から緊張状態になることである。そして、そのストレス反応が心、身体と行動面に生じてくる。心の反応は、不安感やイライラが高まり、憂鬱感や悲壮感などが生じてくる。心の機能の変化として集中が困難となり意欲や判断力の低下などがみられる。身体面には、自律神経系とホルモン分泌系に影響があり、頭痛、腹痛、睡眠障害、食欲不振（亢進）や月経不順など、全身のありとあらゆるところに様々な症状が生じてくる。行動面の反応は、遅刻や早退が増え学校を休みがちとなり、今までできていたことができなくなることが起きてくる。

ここで重要なことは、ストレス要因の具体はそれぞれ別個にあるが、その様々な要因が積み重なり累積された総体となって心身へ影響を及ぼすことを理解することである。特に、思春期を迎え大人への過渡期にいる子どもたちは、心身の成長に伴って自意識が芽生え、自分と他者を比較して劣等感を持ちやすく不安定になりやすい。同時に、親からの自立が進み、家族よりは仲間との交流を優先し、異性への興味関心も高まっていく。昨今は、リアルな世界だけにとどまらずにネットやバーチャルな世界での人間関係もある。思春期にある子どもたちは、仲間からのいじめの出来事のインパクトが他のストレスとなる出来事や状況とも重なり心身へ影響するので、当然にそのストレス反応は大きくなるものである。

本件生徒は、体調不良による保健室の利用が増え、家庭でも医療機関を受診するなど対応していた。日直日誌には、受診後の本件生徒の、原因はストレスの可能性のある旨の記述が残っており、これを教員が目にするところまで至っていたのであるが、それ以上の心身のケアに結びつかなかった。学校は、ストレス状態にある子どもを把握した時には、まずは養護教諭やSCと連携して教育相談を行い、そして保護者に家庭での様子を聴くなど保護者との連携も進める。学校と家庭での様子を総合的に捉えて、必要ならば保護者と専門の医療機関の受診をするかどうかの相談を行うことが求められる。

ウ 継続的な支援の方策について

いじめを受けた子どもへの支援の基本は、回復に向けて大人が共に歩むという態度で子どもとつながり続けることである。子どもとのつながりが細く今にも途切れそうな場合にはそのつながりを維持することであり、それを経て次第につながりを確実なものとしていくこと、そしてつながりを増していくことにある。

(ア) 子どもの回復とつながりを記録していくこと

学校がいじめを受けた子どもとつながり、子どもへの支援の方針を組織で共有し検討するために、学校内のいじめ防止等対策組織において認知された

いじめの記録のファイリングに子どもの回復の経過が分かる記録を重ねていくことを提案する。ただし、記録をつけることは子どもの心情に向き合うためであり、ただ記録をつけることが目的となることは避けたい。そして、記録の作成が教員の大きな負担とならずに、むしろ子どもの心情を想像し子どもとのつながりを把握する機会となり、校内支援の検討の際には資料として用いることができることが望ましい。

子どもの回復の記録には学校の対応とともに、その際に、本人の発した言葉や態度をそのまま記述することが大切である。例えば、「教員の目を見て『大丈夫です』とはっきりと言った」場合と「伏し目がちに、『大丈夫です』と小さい声で言った」場合では、想像する子どもの心情は異なるものとなるであろう。心情とは目に見えないものであるからこそ、目の前の子どもの発する言葉と態度をできるだけ正確に記述することが必要である。

重ねた記録は、いじめ防止等対策組織や校内支援会議などにおいて複数の教職員で確認し検討し、子どもへの関わり方や子どもの回復の経過についてＳＣやＳＳＷに意見をもらうなど工夫することで、より子どもの心情の理解をすすめてほしい。さらには、保護者と連携し学校だけでは知ることができない子どもの様子を理解し加筆することも大切である。

記録は日々の面談や対応をした際にするだけでなく、いじめが起きてから３か月後は一つの事後の確認時期として設けていく。そして、少なくともいじめの起きた年度は、学期毎ではなく長期休み明けや年度の変り目の前後に、本人との面談を設けて様子を把握するなどして記録していくことが大切である。なぜならば、そのタイミングは、良い方向へも悪い方向へも子どもの心情の変化が起きやすいからである。そして、年度の変り目には担当する教員が変わる可能性があるため、校内での引継ぎ資料として活用していくことが望ましい。さらに、これらのタイミングでの記録には、今現在子どもとつながっているのは誰か（教員や子ども共に）、どんな社会資源とつながっているかを把握し記録することが必要である。

どのような記録を作成していくかは各学校の実情に合わせて工夫するところであるが、教育委員会は工夫し実践している学校の取組例を情報発信するとともに、学校教育事務所の指導主事が学校を訪問し、いじめと認知した事案の経過などを把握する際には、子どもの回復の記録が適切に作成されているかどうかを確認し、必要に応じて助言すべきである。

(イ) 実際に子どもとつながり続けるための工夫について

a 子どもとのつながりを維持する試み

子どもの心情によっては、恐怖感や不信感が強くあるため、周囲との関わりを拒絶し登校や面談が難しい場合がある。その際には、保護者とつながることで間接的に子どもへつながり、ＩＣＴなどを用いて継続的に連絡を入れるなど工夫する。回復への期間は、子どもの抱える心情に「気づいているよ」というメッセージを伝えていくことが大切である。

学校は、いじめを受けた直後や子どもとのつながりを維持するために、教員だけでなく子どもの心情を受け止めるＳＣや学校と子どもや保護者

とのつながりを調整する S S W の活用を今後も進めていただきたい。

併せて、教育委員会は、子どもの抱える問題が多岐に渡ってきている現状から、学校の教育相談体制の中で専門性をより発揮するために、S C 及び S S W 向けの研修を引き続き実施し、更には人的な拡充を今後検討していただきたい。

b 子どもとのつながりを確実にしていく試み

学校は、子どもたちが集団で学習することで社会性や自主性を育む指導を行っている。通常、子どもへ「困ったら言ってね」「分からなかったら言うように」と指導する。しかしながら、回復途中の子どもへの支援においては、何に困っているか、何が分からないかを大人が想像しながら関わっていくことが必要である。その姿勢が子どもとのつながりを確実なものにしていくと思われる。

特に、中学校では心身のストレス反応が顕著な場合において学習面の問題を抱えがちである。いじめによって自責感が生じ、自己評価が下がっているところに、さらに成績が落ちていくことは耐え難いことと思われる。心身が回復途中の子どもの学習支援は、本人のペースを尊重しながら無理のない範囲で、I C T などを用いてオンライン授業への参加や補習の機会の提供を設けていく。

そして、子ども一人で成績が下がることを抱えないためにも成績開示の際には、事前に保護者に対し成績が下がることの実と記載の仕方に工夫ができることを伝える。同時に、子どもにも保護者にも、成績票が高校進学にどのように用いられるかについて説明するとともに、進学には様々な選択があることを個別に説明することが必要である。

c 子どもとのつながりを増していく試み

学校での安全感や安心感を回復するために、回復途中の子どもと関わるることができる大人や子どもを増やしていく工夫が必要である。

次年度に向けてのクラス分けの作業は各学校で工夫して行われているところであるが、子どもの回復を促進するという目的において配慮することが望ましい。要望を聞きつつも、最終的には学校が他の子どもとの人間関係を考慮し総合的に判断をしていく。学校は、新たな環境で周囲とのつながりをより回復できるように、子どもの社会的スキル横浜プログラムなどを活用し、客観的な指標を用いて子どもの心情の理解に努め、様々な機会を工夫して仲間づくりを進めることが必要である。

(ウ) 子どもの心身と体のつながりについて学ぶ機会を提供すること

ストレスが子どもの心身へ及ぼす影響や子どもがストレスを抱えた時にはどのような対応が望ましいかなど、子どもの心身の健康について大人が理解を深めるために、養護教諭や S C が中心となって教員や保護者向けに情報を発信することや研修を行うことが引き続き必要である。

さらに、子どもたちにも自分のストレスに早めに気づき早めに対処するために、授業で指導を行っている不安や悩みについて（小学校 5 年生）や、ストレスに関連する授業（中学校保健体育授業）をより充実させて行うことが

必要である。授業の際にSCを積極的に活用することが望ましい。

(4) 不登校の子ども及び保護者に対する支援の充実化

ア 子どもへの支援のあり方

身体的あるいは経済的な理由を伴わず、年間30日以上学校を欠席する（ないしはそうなることが強く推察される）状態は不登校とよばれる。子どもにとって学校とは1日の生活時間のうちの3分の1以上、起きている時間に限って言えば約半分を過ごす場である。また、「毎日登校することは当たり前」という一般的な考え方は、今なお現存する。そのため不登校という状況は、当人や保護者、そのきょうだいにとって「尋常ではないことが起こっている」と認識されることが極めて多い。

また周囲は、登校できないことに強く動揺するあまり、「何とかして学校に行かなければいけない」ということに関心が集中される。そのような場合に往々にして見られるのが、「不登校になったことについては何か特定の原因があるはずだ」「それを解決すれば再登校ができるはずだ」という結論付けである。またはより単純に、「どんな事情があるにせよ、とにかく登校すればよいのだ」という結論に終わることもある。いずれにせよ、「学校に行けるか行かないか」に関心が焦点化し、本人の事情や心情は「不登校の原因」の範ちゅうでのみ関心が払われることが少なくない。さすがに教員は保護者に比べれば露骨に登校状況だけに関心が向かうことは少ないと思われるが、保護者の焦りへの対応や、時には教員自身の焦りから、「登校するかしないか、しないとしたらどのような教育資源や教育的配慮が必要なのか」という次元で考えてしまうことがある。これは結果として、「学校」の次元でものを考えている点で、動揺している家族と同質であるといえる。

この状況では、子ども自身の心情や情動、事情への関心が登校に比べて相対的に薄まってしまう。子ども自身も不登校状態へのいわれのない負い目から、周囲と同様の焦りを呈することがある。また、成長途上である子どもは、自分自身の心模様を把握しきれていない、自覚していても明確な言語にすることができない、状況を俯瞰的・多角的に見ることができないといったことが極めて多い。これに加えて、不登校状態になったことによる心情的な変化や、健全な心性から逸脱しているがために、そもそも認識することができない（病的な心理や精神疾患など）心情などが加わることがある。こうなると、一番目につきやすい、物理的な現象である登校状況に子ども本人の関心が向かう。これは不登校における悪循環といえる。

当たり前のようできて意識されることが少ない事由の1つに、「不登校は単なる外的な現象であって、均一な質のものではない」という事実がある。確かに不登校に至る経緯や不登校から再度社会に参加する状態になるまでの過程に、一定の傾向や質の近い集団、亜型は存在する。しかし本質的に「不登校」というのは個別性の極めて強い現象の集合である。一般に「不登校」という現象が特定の原因だけで生じることは稀であり、その子どもの病理性にも軽重の差が著しい。このため、不登校状態の子どもへの支援には事務連絡や学習空白

の補助、友人関係を支えるなどの共通する部分もあるにはあるが、その背後に極めて多様な、問題の在りかすら多様で指摘し得ないような領域への支援が必要とされる。

にもかかわらず不登校の支援においては、時にパッケージ化された支援だけが提供されることがある。それは、そもそも支援者自身がそれ以外の視点を持たないことに由来する。「その人がなぜそのような状態と認識されるようになったのか、誰の視点によってそう見えたのか、ということについて社会的、心理的、身体的などの広範囲における種々の要素や条件を総合したもの」は「事例性」と呼ばれる。不登校の支援に必要なのはこの事例性の視点である。その子がどのような環境に置かれているか、どのような経緯や背景を持っているのか、どのような他者との関係性を持つのか、どのような心情を抱えているのか、どのようにして時間を過ごしているのか、などについての広範な領域へのまなざしである。しかし、極めて事例性が高いことは汎用性が低く、そもそも概念化しにくいことから研修会によっては提示されないことも多い。このような状況も支援の硬直化に影響する。

まとめると、不登校の当事者である子どもへの支援とは、「安心できるように支援すること」ということに尽きる。心情に関心を向けることが、そのために最も重要である。そのための手段としての学校との歩調合わせであり、学習保証であり、地域資源の利用であり、家庭内のアメニティの充実であり、そして時に必要とされる専門的な心理職の援助（精神医療を含む）である。目に見えず、本人が覚知できず、類型もなく、時には等閑視されている心情への着目である。このあるのかないのかも分からないことを探し続けるためには、「不登校」という括りを脇に置いて、事例性と心情に着目できるスキルの涵養が必要であると考えられる。

イ 保護者への支援のあり方

一般的に、不登校という状態が生じた場合に関与の対象となる、ないしは深刻の度合いが最も高いと考えられるのは、子ども自身である。そして、保護者については不登校にまつわる上述の動揺が生じているとしても、心的には健康であると認知されることがほとんどである。また保護者の主な関心は（子どもの幸福ということを除いて）登校状況ないしは教育資源との付き合い方にあると考えるのは自然である。もちろんこの発想は正しいことも多いが、予想以上にそうではないことが現実としては多い。

不登校に続発して、ないしは全く無関係に保護者自身が心的な問題や複雑な事情を抱えていることは珍しくない。保護者の主な関心も登校状況の改善ではなく、本人が呈する不機嫌やそれに伴う逸脱行為であったり、きょうだいへの波及効果への懸念であったり、時には不登校を契機にわが子との会話が途絶えたことだったりする。子ども同様、保護者も自分自身の心情を認識できていないことは多い。そして、それらがぼんやりと自覚できたとしても、「これは不登校に対する苦悩である」と現実とは違う認識をしていることが多い。

一般的に、保護者は保護者で1人の人間としての苦悩を子ども同様に抱えているのだが、学校場面では「不登校の子の保護者」という立場と役目が期待さ

れ、要請されていることを保護者は自覚し振る舞っている。両親それぞれが違う思惑で過ごし、行動していることも多い。その場合でも、世間の目に見えるのはどちらも同じ「保護者」としての役割であるので、両親それぞれが「両親がともに目的が一致している」様に振る舞おうとしていることは珍しくない。このような無理な状態は後に破綻することもしないこともある。

不登校状態にある子どもに対するのと同様に、保護者に対しても事例性への着目と心情への着目が必要とされる。

ウ 上記視点を踏まえた支援実現のための方策

以上のように、子ども本人に必要なことと保護者に対して必要なことは同じである。ここで強調したいのは、事例性を知識として習得することは不可能である、という点である。不登校状態を呈した子どもに当座必要とされる支援のパッケージ、というのは実際に存在する。そのようなパッケージは具体的に提示が可能であり、そのために研修での共有や習得が可能である。他方において、「その人にだけしか通用しない」という事例性は、単純な研修会などで共有されたとしても、他の人に通用しない可能性は高い。たまたま特定の個人に有効だった方策を、別の人にも無考えに援用するのは不適切な可能性が高いし、そもそも支援の画一化を促しているのに過ぎない。だからといって事例性を強調しすぎると、「結局ケースバイケースなので、研修しても仕方がない」という姿勢を誘発しかねない。

事例性に着目する、というのは知識によるのではなく、それに向かう姿勢であり態度である。これらの習得は、知識や知見習得のための通常の講義形式の研修には不向きであろうと思われる（「不登校だけに注目するだけでは不十分である」という気づきは講義でも習得は可能かもしれない）。

事例性への着目や視点は、一般に事例検討会とよばれる討議で得られることが多いと考える。検討会での報告者としての発表に際しての資料作りや情報の収集などの準備、当日の質疑に対する応答や討論などを通じて、そのような視点が得られると思われる。ただし、ここにはいくつかの落とし穴がある。第1に、短時間の報告では、質疑応答の時間が短くなり、単に報告しただけで終わる。そうすると報告者も形通りの準備をすれば済むようになり、事例性から遠ざかる。第2に、参加者の構成である。参加者が報告者と同じ組織の者であれば、職場の実践文化の共有や知見の伝達には有利である一方、質疑自体の論点や視点が硬直する。報告者も質疑の予想がつくため、短時間の報告と同様に準備が型通りになる可能性が高い。参加者が報告者と別組織の者が多ければ、その事例の概要を伝えるために、より練りこんだ資料と関心を必要とするし、質疑の論点や視点も相対的に多様化すると思われる。第3に、参加人数である。参加人数が多くなると参加者の中に討議に参加できない者、ないしはしない者が存在する（質疑に参加しなくても目立たない）。事例性とはそれに関心を持つ態度や姿勢であることを考えると、主体的に参加できない形での研修の開催にはそもそも問題がある。第4に、報告を行う時期である。経験年数によって知識量、認識できる範囲、熱意、また人生上の立場なども変わるのは当然である。事例の報告は経験年数の浅い時期に経験すべきであるのはもちろん、それ

以降の中堅や後進の指導を行うようなベテランになったとしても、それぞれの立場で得るべきものがあるのは間違いない。むしろ中堅以降の方が技量が上がる分、硬直化の恐れが高いともいえる。上級職になってから、若手と同じ研修を行うには相当の決意と覚悟が必要であると考えられるが、だからこそ組織として行うべきであるとする。

まとめると、これまでどおりの知識(不登校という現象の実態、知見の整理、利用できる制度や資源、心的事象や心理状態など)に加えて、事例の検討会への参加と発表を制度化するのが良いと考える。その際には、①発表時間、②参加者の構成、③参加人数、④複数の適切な時期における発表者としての参加を意識して制度化することが望まれる。

(5) 生徒の自殺が発生した後の背景調査(基本調査)について

ア 自殺事案発生後の学校主体による調査の難しさ

(ア) 本件生徒の自殺後に実施された「子供の自殺が起きたときの背景調査の指針」に基づいて基本調査について、本専門委員会は、生徒からの聴き取りの手法の問題性について、聴取対象となる生徒に本件生徒の死亡原因が自殺であることを伝えた上で聴取するかどうかを保護者に打診しなかったこと、生徒からの聴取をこころのケアを目的として実施したこと、聴取対象の生徒が5人に限定されたことの問題点を指摘するとともに、遺族への報告についても、そもそも当該中学校が学校教育事務所の指導のもとに行った基本調査の目的・内容が、指針の目指すものとは大きく異なっていたこともあり、報告内容や説明が不正確、不誠実になったこと等の問題点を指摘した。

(イ) このような事態の再発を防ぐために、いかなる方策を講じるべきであろうか。この点、本専門委員会は、特に自殺した児童等の保護者からいじめの疑いが指摘された場合においては、当該学校自身が主体的に調査を実施することについて構造的な困難さがあることを指摘せざるを得ない。

すなわち、児童等が自殺したということそれ自体によって、当該児童等との関係性による濃淡はあるものの、当該学校の児童等や教職員に対する心理的なケアが必要になる。他方、関係者からの聴き取り調査等の方法により可能な限り速やかに情報収集をする必要があることから、上記のとおり心理的ケアが要請される対象者から、速やかに事実に関する情報を取得することになる。つまり児童等の面談時には、心理的ケアと情報収集というそれぞれの目的を効果的に実施するための専門的手法が必要になるのである。また、このような状況下で、自殺した児童等の保護者から、いじめによる自殺の疑いが指摘された場合には、心理的ケアが必要な児童等や教職員を対象にして広く事実に関する聴き取りを行うことが求められるところ、もしいじめが存在したとすれば、児童等の死亡という重大な結果が生じているだけに、いじめを行った児童等を特定すること等によるその児童等への影響の有無・程度等を踏まえ、教職員として相応の配慮を検討するであろうことが容易に想像される。また、もし、いじめが存在したとすれば、当該校の教職員がいじめの事実を認識し又は認識し得たのかどうか、認識し又は認識し得たとすれば、

学校側はしかるべき対応をしてきていたのかどうか、というように、学校側の責任が問われる問題にも発展する可能性がある。

- (ウ) このように、特に児童等が自殺した事案において、自殺した児童等の保護者からの指摘を受けて、いじめを含めて調査を行うとなると、いじめの全容を明らかにすることが、他の児童等に対しても影響を与えることを踏まえ、教職員としての相応の配慮を行うことが想定されるだけでなく、当該校の教職員の対応の是非の問題にも関係する（事案によっては法的には安全配慮義務違反の責任を問われる可能性もある）ことからすると、当該校の教職員は、自殺した生徒の保護者とはいわば対立当事者的な立場にいるとみることもできるのであって、そうだとすると、そもそも、学校として、第三者的な立場で調査を行うことを期待することができない構造になっているのではないかと、との疑問を呈さざるを得ないのである。

もちろん、そのような場合でも、教育委員会（学校教育事務所）が、当該校とは独立した立場で関与し、第三者性を発揮することが期待されることはいうまでもない。教育委員会は、当該校とは異なる視点を取り入れ、指導・助言することが期待されるのである。しかしながら、とりわけ自殺した生徒の保護者からいじめによる自殺ではないかとの訴えがなされた事案においては、現実問題として、教育委員会だけで、上記のような構造的問題を解消するほどの指導的役割を期待することは困難であると思われる。

イ 基本調査の実効性を高めるための方策

指針P9においては、「設置者の指導・支援のもと、基本調査の主体は学校を想定している」「膨大・多様な情報が集まった場合など、情報の整理には時間と人員が必要であり、設置者の人的支援が必要となる」「この段階から、学校及び学校の設置者だけでなく、子供の自殺予防等に精通した専門家の支援が有効である」と記載されている。

本事案においては、基本調査の当初の段階から教育委員会が関与するとともに、SSVが当該中学校に派遣され、専門的視点からの助言を行っているので、一応、指針に沿った対応がなされてはいるが、SSVの関与は、調査の過程における一時的なものにすぎなかった。

上記のとおり、とりわけ児童等の自殺事案において、自殺した生徒の保護者からいじめによる自殺の疑いが指摘された場合においては、構造的に効果的な調査を実施し得ない状況にあることを踏まえると、設置者である教育委員会においては、現に実施している法28条1項に基づく重大事態調査における学校主体調査の手法を参考にしながら、弁護士、心理士等を、基本調査の開始時から終結時に至るまで継続的に関与させる等、調査が第三者性を確保しつつ実施できる体制を準備すべきである（なお、そもそも、自殺した生徒の保護者からいじめによる自殺の疑いが指摘された場合においては、法28条1項の重大事態に該当するから、その観点からも、文部科学省の「いじめの防止等のための基本的な方針」（平成25年10月11日文部科学大臣決定（最終改定平成29年3月14日））やいじめの重大事態の調査に関するガイドラインに基づき、当初から調査主体に第三者性を持たせるべきだという指摘も可

能である)。

(6) 事例検討と同種事案の再発防止に向けた具体的な取組

以上、本事案の検証・評価を踏まえ、同種事案の再発防止策を5点示した。

当該中学校及び教育委員会において、本報告書を用いた事例検討会を行って具体的な事実関係を振り返り、本専門委員会の評価・検証内容も踏まえながら、主体的に、同種事案の再発防止策を検討・実行し、また、その検討・実行した結果については、本専門委員会に報告していただきたい。もし、本専門委員会が提言した方策の具体化を検討し、また、具体策を実行する過程の中で、学校現場の現状等から実現が困難または不可能だと考えられる提言がある場合には、その点も報告していただきたい。

本事案のような悲しい出来事が繰り返されないよう、具体的かつ実効的な提言が現場側からなされることを強く期待するものである。

以上