

調 査 報 告 書

令和5年（2023年）6月15日

寒河江市いじめ問題対策専門委員会

詳細調査委員会

目次

はじめに

1	調査組織の設置と活動	1
(1)	調査組織の概要	1
(2)	委員会設置に至る経緯	1
(3)	委員会の経過	2
2	事実関係	2
(1)	本件に関連する主な生徒の概要	2
(2)	当該生徒に関連する学校関係者等の概要	4
(3)	当該生徒をめぐる事実関係	4
3	いじめと自死についての検証	11
(1)	当該生徒を巡る事実といじめ	11
(2)	当該生徒の自死に至る経緯	18
(3)	本件いじめと重大事態のつながりについて	22
(4)	【補足】自死の予見可能性	24
4	学校と教育委員会の対応についての検証	27
(1)	学校の事案に対する対応	27
(2)	市教委の事案に対する対応	32
5	提言	35
(1)	いじめの予防・早期発見・対応について	35
(2)	重大事態の予防・早期発見・対応について	40

はじめに

令和3年(2021年)12月20日に寒河江市立中学校3年生の男子生徒が[]自死を企図し、亡くなるという悲しい出来事があった。この男子生徒はクラスメートや同じ学年の生徒からも他学年の生徒からも慕われ、教員にも明るく積極的に話しかける生徒であった。遺族の意向を受け、中学校では他の生徒に対して原因を伝えることなく急死の事実のみを伝えたが、男子生徒の死に際して多数の生徒が衝撃を受け、自らの言動に原因があったのではないかと自責の念にかられる事態となった。学校の教職員および寒河江市教育委員会では県教育委員会とも連携しながら自殺の連鎖を止めるべく年末年始も含めて対応にあたることとなった。

その後、当該中学校は寒河江市教育委員会の指導のもと、児童生徒の自殺が起きたときの背景調査の在り方を示した文部科学省通知に基づいて調査を行い、令和4年(2022年)2月23日に「基本調査報告書」を作成し、令和3年(2021年)7月から10月の期間に男子生徒に対するいじめの事実が認められたこと、10月以降は加害者と男子生徒との間にほとんど関わりがなくなり12月にかけて少しずついじめの解消に向かいつつあったことについて遺族に報告を行った。報告を受けた遺族から第三者による中立公正な詳細調査の要望が出されたため、同年6月24日に寒河江市いじめ問題対策専門委員会内に詳細調査委員会が設置されることとなった。

詳細調査委員会では、以上の状況を踏まえて、まず関係者全員の生命および人権の尊重を最優先することを委員全員で確認した上で、同種の事態の再発防止に向けた提言を行うことを目的としていじめ防止対策推進法に基づくいじめに関する調査を行い、いじめと自死の関係について検証を行うこととなった。なお、自死であったことを他の生徒や保護者に知られたくないとの当初の遺族のご意向と、調査を行う過程で生徒の自殺の連鎖を絶対に起こしてはならないという詳細調査委員会の方針により、本詳細調査委員会の調査の実施と検証等の活動状況については、これまで非公開で進めてきた。

事件から約1年後に実施した関係者への聴き取り調査において男子生徒と仲の良かった生徒の状況を確認し、詳細調査報告書の内容と併せて検討した結果、本報告書を関係者の人権に配慮した形で公表したとしても関係者の生命を危険にさらす可能性はなくなると判断することができた。また、遺族からも同意が

得られたことから本報告書の公表版を作成し、寒河江市ホームページで公開することとした。

なお、詳細調査報告書の原案をとりまとめた段階で遺族に内容をご確認いただき、詳細調査報告書記載内容と詳細調査委員会に関するご意見、学校および教育委員会に対するご意見をいただいている。その中で3名の生徒および保護者の6件の言動の意図や理由に関する疑問が挙げられているが、詳細調査委員会で把握していたものはそのうち4件である。それらはいずれも本件におけるいじめおよび自死との因果関係について事実誤認のおそれを超えるほどの証明力をもつものではなく、むしろ他の要因によって生じた言動と捉えることの蓋然性が高いと詳細調査委員会で再度確認したことを申し添える。また、詳細調査委員会で把握していなかった言動2件についてはいずれも事件後の言動であるため、本事件におけるいじめおよび自死との直接の結びつきが認められないと詳細調査委員会では受けとめていることを申し添える。遺族からの意見書については中学校および教育委員会に対する意見も含まれるため、本詳細調査報告書原本に添付し、寒河江市教育委員会に提出する。

詳細調査委員は本事件の調査を通して得られた男子生徒および関係者に関する情報から可能な限り、関係者全員の言動の動機や心情を当事者目線で理解することに努めた。しかし、詳細調査委員会の目的と法に定められた公的組織としての性質により報告書の記載に際しては、動機や心情に関する解釈的な記述は抑制せざるを得ず、自死の理由を知りたいという遺族の要望に明示的には応えられなかった点は残念である。しかし、本詳細調査報告書の全体を通して男子生徒の性格を踏まえながら自死までの約半年間の出来事と本人の言動の背後の心情を当事者目線で理解すれば彼が何に最も悩み、苦しんだ可能性が高いか推察することは困難ではないと考える。

本報告書における検証および提言が、すべての児童生徒にとって安心・安全な学校生活を送れる地域ぐるみの学校づくりに向けての一助となり、今後苦悩を抱える児童生徒の生命が未然に救われることで、少しでも遺族の心の癒しとなることを切に願うとともに亡くなられた男子生徒のご冥福を心より祈念する。

寒河江市いじめ問題対策専門委員会
詳細調査委員会委員一同

1 調査組織の設置と活動

(1) 調査組織の概要

① 位置づけ

本件に関する詳細調査委員会は、「いじめ防止対策推進法」第24条、および「寒河江市いじめ防止対策の推進に関する条例」第12条2項に基づいて設置する。

② 役割

寒河江市教育委員会（以下「市教委」という。）が調査を行う場合における重大事態に係る事実関係に関することについて、調査審議する。

③ 委員

法律、心理、教育、福祉、医療の専門分野から選任した6名の「寒河江市いじめ問題対策専門委員」と臨時委員1名で構成する。

	所 属	氏 名	役 職 (分 野)
1	山形大学学術研究院	吉田 誠	座長 (教育)
2	山形県公認心理師・臨床心理士協会	大御 均	委員 (心理)
3	山形県弁護士会	阿部 定治	委員 (法律)
4	山形県社会福祉士会	佐藤 貴司	委員 (福祉)
5	山形県人権擁護委員連合会	渡邊 一博	委員 (福祉)
6	山形県医師会	長澤 浩樹	委員 (医療)
7	山形県弁護士会	鹿野 純	臨時委員 (法律)

(2) 委員会設置に至る経緯

① 令和3年（2021年）12月20日、XXXXXXXXXX（以下「当該校」という。）3年のXXXXXXXXXX（以下「当該生徒」という。）がXXXXXXXXXX自死を企図し亡くなるという事案（以下「本件重大事態」という。）が発生した。

② 当該校は、市教委の指導・支援のもと、平成23年（2011年）6月1日の文部科学省通知「児童生徒の自殺が起きたときの背景調査の在り方について」（平成26年（2014年）7月1日「子供の自殺が起きたときの背景調査の指針」改訂）により、令和4年（2022年）2月23日、「基本調査報告書」を作成し、市教委とともに遺族に報告を行った。

③ 市教委は、同年2月28日に寒河江市いじめ問題対策専門委員会を開催し、事案の詳細と基本調査報告書について報告した。

④ 市教委は、遺族から第三者による中立公正な詳細調査の要望が出されたため、遺族の了解を得たうえで、同年6月24日、同委員会内に詳細調査委員会（以下「委員会」という。）を設置した。いじめ防止対策推進法第24条に基づいていじめに関する調査を行い、いじめと自死の関係について検証を行うことを目的とし、調査および報告書の作成にあたって関係者全員の生命および人権の尊重を最優先することを委員全員で確認した。

(3) 委員会の経過

令和4年（2022年）	6月24日	第1回詳細調査委員会	（寒河江市立図書館2階 会議室）
令和4年（2022年）	7月25日	第2回詳細調査委員会	（寒河江市立図書館2階 会議室）
令和4年（2022年）	9月6日	第3回詳細調査委員会	（遠隔会議）
令和4年（2022年）	9月20日	第4回詳細調査委員会	（遠隔会議）
令和4年（2022年）	10月13日	第5回詳細調査委員会	（寒河江市中央公民館） 学校関係者の聴取
令和4年（2022年）	10月14日	第6回詳細調査委員会	（寒河江市中央公民館） 学校関係者の聴取
令和4年（2022年）	11月18日	第7回詳細調査委員会	（遠隔会議）
令和4年（2022年）	12月18日	調査状況の報告	（遺族宅）
令和5年（2023年）	1月7日	第8回詳細調査委員会	（寒河江市役所会議室・寒河江市立図書館2階会議室） 学校関係者および生徒の聴取
令和5年（2023年）	2月14日	第9回詳細調査委員会	（遠隔会議）
令和5年（2023年）	3月30日	第10回詳細調査委員会	（遠隔会議）
令和5年（2023年）	4月14日	第11回詳細調査委員会	（遠隔会議）
令和5年（2023年）	5月12日	第12回詳細調査委員会	（遠隔会議）

2 事実関係

(1) 本件に関連する主な生徒の概要

① 当該生徒本人について

当該生徒は、
重大事態発生当時、
と同居していた。出生時より健康で、大きな病気やけがもなく成長し、重大事態発生当時中学3年生
であり、
三者面談では、卒業後は
への進学を目指すことが決まっていた。

当該生徒の父母は、当該生徒について、
自由に、おおらかに養育することを心がけた、人の悪口を言う子供ではなく、他の人に気遣いのできるやさしい子だったと語り、小学校の先生からはムードメーカーだとよく言われていたという思い出も語っている。

中学入学後も、とても明るく、社交的な生徒であり、他の生徒はもちろん、教員にも積極的に話しかけ、丁寧に挨拶する生徒だった。休み時間になると、特に体調不良がなくても、友人を連れて保健室を訪れ、当該友人や養護教諭と雑談をすることもあった。

3年時に、[redacted]を務め、責任をもって活動していた。委員会では、[redacted]部活動では、[redacted]部に所属して、[redacted]に一生懸命取り組んでいた。

[redacted]

他方で、素の自分を見せられない感じが感じられるところがあり、自らの悩みについて家族を含む他人に対して積極的に相談するようなタイプではなかった。

令和3年（2021年）7月に、[redacted]とトラブルになり、以降、関係が悪化した。（詳細は、後記（3）①）

また、令和3年（2021年）7月頃から、[redacted]と交際関係になった。（詳細は、後記（3）②）

② 当該生徒の友人関係

ア [redacted]（以下、「生徒A」という。）は、重大事態発生当時、3年生であり、当該生徒と同じクラス[redacted]に所属していた。

[redacted]部員として、部活動に励んでいた。

しかし、令和3年（2021年）7月に、[redacted]とトラブルになり、以降、[redacted]との関係が悪化した。

令和3年（2021年）7月頃から、当該生徒と交際関係となった。

イ [redacted]（以下、「生徒B」という。）は、重大事態発生当時、3年生であり、当該生徒と同じクラス[redacted]に所属していた。部活動は、生徒Aと同じ、[redacted]部に所属していた。

普段から声が大きいところがあり、「キモい」という言葉をよく使う生徒だった。

令和3年（2021年）7月に、当該生徒及び生徒Aとトラブルになり、以降、当該生徒及び生徒Aとの関係が悪化した。

ウ [redacted]（以下、「生徒C」という。）は、重大事態発生当時、3年生であり、当該生徒と同じクラス[redacted]に所属していた。

当該生徒に対して勉強を教えたり、当該生徒から相談を受けたりするなど、当該生徒と親しい間柄であった。

また、生徒Aからも、当該生徒のことで相談を受けることもあった。

もっとも、生徒Cとしては、受験勉強に集中したい時期に、当該生徒や生徒Aから頻繁に連絡が来ることを担任に相談していた。また、相談内容が重い内容であることについても悩んでおり、負担になっていた。

担任からの助言もあり、重大事態発生直前頃は、当該生徒とは熱心に連絡を取らないようになっていたが、当該生徒にそのような対応を取ってしまったことについて、重大事態発生後に、強く後悔するに至っている。

エ [] (以下、「生徒D」という。)は、重大事態発生当時、3年生であり、当該生徒と同じクラス [] に所属していた。
当該生徒とは []
[] 親しい間柄であった。

(2) 当該生徒に関連する学校関係者等の概要

① 教職員

ア [] (以下、「担任」という。)は、重大事態発生当時、当該生徒が所属するクラス [] の担任であり、 []

イ [] (以下、「学年主任」という。)は、重大事態発生当時、当該生徒の学年(3学年)の学年主任であり、 []

ウ [] (以下、「養護教諭」という。)は、重大事態発生当時、当該校の養護教諭であり、 []

② 組織

ア 教育支援委員会

教育支援委員会(以下、「支援委」という。)は、 [] 開催される委員会であり、いじめ防止対策、特別支援教育、教育相談、就学指導等に関する議題について議論を行う。構成員は、校長、教頭、教務主任、生活指導主任、学年主任、養護教諭であり、勤務日程が合えば、スクールカウンセラー(以下、「SC」という。)も参加する。

(3) 当該生徒をめぐる事実関係

① 生徒Bとのトラブル

生徒A、生徒B及び [] は、3年生になった頃から、一緒に下校する関係であった。

ルがあり [] 生徒Aは、生徒Bから借りた本を生徒Bに返したが、その本が濡れてしまっていたことに気付かず、そのまま返してしまった)、生徒Aのことを少し嫌だと思っていたこともあって、生徒Aの描いた絵の投稿に対して、スタンプ送信だけで返した。

その様子を見た当該生徒は、生徒Cに対して、個人LINEで、「描いた？って生徒Bが聞いてきたのに(スタンプだけなんて)人情なくねえ？」と伝えた。

生徒Bは、生徒Cから、当該生徒が生徒Bについて「人情なくねえ？」と話していたことを聞いて、当該生徒や生徒Aとは話さなくてもいいやと思うようになり、前記4人のグループLINEを退会した。

本件トラブル以降、生徒Bは、当該生徒及び生徒Aと露骨に距離を取るようになり、ほとんど話さなくなった。加えて、夏休み前頃から、生徒Bは、他の生徒に対して、当該生徒及び生徒Aについて、「教室でイチャイチャしているのは気持ち悪い。」、「ダメ。」、「生理的にムリ。」、「死ねばいいのに。」、「当該生徒の半径〇メートル以内には入らないようにしてるんだよね。」などと発言するようになり、ときには、当該生徒や生徒Aにも聞こえるような場所、声量で前記発言をすることもあった。また、生徒Bは、生徒Aを含めた複数人で会話をしているときに、あたかも当該会話に生徒Aが参加していないかのように振る舞う(生徒Aがその場にはいないかのような発言をする)ことがあった。

生徒Bの当該生徒及び生徒Aに対する前記発言は、令和3年(2021年)7月後半から同年10月頃までが一番ひどかった。

生徒Bは、当該生徒や生徒Aに対して、面と向かって直接、前記発言をすることはなかったが、前記発言を聞いた他の生徒が内容を当該生徒や生徒Aに伝えていたため、当該生徒及び生徒Aは、生徒Bが前記発言をしていることを認識していた。

当該生徒は、生徒Aに対して、生徒Bの前記発言について、「嫌だな。」と述べていた。

[] アンケートにおいて、当該生徒は、「生徒Bの行動が悪質極まりないです。聞こえるような悪口、悪意のある人の避け方、味方を増やすように他の人を誘い込むように話しています。私はもう割り切ることができましたが、生徒Aが本当に気に病んでいます。今は私が頑張って支えています、とても危ういです。かといって直接相手と話し合いなんかもしたくありません。どうにかならないのでしょうか。わかりきっているとは思いますが、私が言っていたと相手に伝えないようどうかお願いします。」と回答した。

[] 担任は、前記アンケートの回答を踏まえて、当該生徒に対して、「何か悩んでいることがあるのか。」と尋ねた。これに対し、当該生徒が「はい。そうです。生徒Bのことで。」と答えたため、担任は、「時間を取って話そうな。」と伝えた。

[] 担任は、放課後に当該生徒から、生徒Bとの関係について話を聞くことを予定していたが、同日、当該生徒が体調不良を訴え、保健室を訪れていたため、保健室で話を聞くことにした。担任が当該生徒に対して、「アンケートにも書いていたようだけど、何が気になっていたん

だ。どんな感じなんだ。」と尋ねたところ、当該生徒は、「Bに悪口を言われている。自分は気にならないけど、生徒Aのことを言われているのがつらい。」と述べた。そこで、担任は、当該生徒に対して、「生徒Bに話をしないといけない。その際、当該生徒の名前を生徒Bに伝えないようにする。」旨伝えた。

その後、当該生徒は、早退することになり、当該生徒の両親が学校に迎えに来た。その際、担任は、当該生徒の母親に対して、「当該生徒が友人関係で悩んでいるようです。お家でも話を聞いてもらえるとありがたいです。」と伝えた。

同日、担任は、生徒Bに対して、「生徒Bが悪口を言っていると聞こえてきた。生徒Bは、悪口とは思っていないかもしれないが、傷つく人もいるから言葉に気をつけるように。」と指導した。生徒Bは、「わかりました。」と答えた。

翌5日、担任が当該生徒に対して、「生徒Bに言動に気をつけるように話をした。」「今後また何かあったら言ってほしい。」旨伝えたところ、当該生徒は、「分かりました。ありがとうございます。」と答えた。

また、その頃、担任は、
「自分で色々なことを抱え込まず誰かに相談すると少しは落ち着くと思うよ。」というコメントを残した。

アンケートにおける当該生徒の回答は、当時の第3学年の担任団で共有された。その際、双方の言い分を聞きながら解決していく方針を確認した。当時、前記担任団としては、生徒Bが当該生徒や生徒Aに対して、直接悪口を言っている場面はなく（当該生徒及び生徒Aは、生徒Bの発言を周囲の友人からまた聞きするというもの）、行き違いによる人間関係のトラブルであると捉えていた。

支援委においても、前記当該生徒の回答が話題に上がり、担任及び学年主任が状況について報告した。報告内容としては、「生徒Bと当該生徒及び生徒Aとの間で、下校の際に一緒に帰らなかったことで喧嘩になっている。」「担任と学年主任が中心になって、双方から事情を聞き取って対応している。」「仲の良い状態には戻っていないが、お互いに上手に生活している。」といったものだった。支援委としては、生徒Bと当該生徒及び生徒Aとの間のトラブルに関して、引き続き、様子を見守り、何かあったら、担任又は学年主任から再度話題に出してほしいという結論となった。

いじめ発見調査アンケートが実施された。当該生徒及び生徒Aは、同アンケートにおいて、「悪口やいやなことを言われる」を含む14のいじめの内容すべてについて、「されていない」に○をつけた。

もっとも、前記アンケート後に実施された二者面談の際、生徒Aは、担任に対して、「生徒Bから、まだ悪口を言われている気がして、気になっている。」旨訴えた。

そこで、後日、担任は、生徒Bに対して、「前に話したことだけど、まだ悪口を言っていないか。」という旨を伝えたところ、生徒Bは、「それ以降は、特に言っていないです。」と答えた。

と言った。生徒Aが「そんなの嫌だ。」と言うと、当該生徒は、「自分でばかなことをしたなと思ってやめた。」と答えた。

別の日（2回目）にも、当該生徒と生徒Aはケンカになった。

なお、生徒Aは、当該生徒が自殺未遂を図る場面を直接見たことはなく、本気で自殺を考えているとは思わなかった。

当該生徒は、令和3年（2021年）10月に生徒Aとの別れ話が出た頃、表情が暗いことがあった。また、同月頃、当該生徒は、生徒Aが当該生徒以外の男子生徒と話をしていると、当該男子生徒を睨みつけるような態度を取ることがあった。そのような態度を取る理由について、生徒Aが当該生徒に尋ねると、当該生徒は、「〇〇のほうがスペック高いし、生徒Aが取られるかと思った」と話していた。

令和3年（2021年）10月8日、当該生徒は、ツイッターに、「うちの彼女が書いてくれた！！！！3ヶ月！！！！幸せ！！！！彼女最強無敵！！！！」と生徒Aが当該生徒のよいところを書いた手紙の写真の写真を添えて投稿した。

生徒Aは、令和3年（2021年）10月末頃の二者面談の際、担任に対して、

これに対して、担任は、「親に言ったほうがいいかな。」などと話していた。

令和3年（2021年）12月19日午後8時頃から午後11時頃の間、生徒Aは、生徒Cに電話をかけ、話をしていた。このとき、生徒Aは、生徒Cに対して、「10月頃に当該生徒と別れ話をしたことがある。」、

「私（生徒A）は幸せでなくてもいいから、当該生徒が幸せならそれでいい。」「当該生徒から長文のLINEが執拗に送られてくる。」「当該生徒と別れた方が良さののだろうか。」などという話をした。

同日午後11時23分から午後11時34分にかけて、当該生徒と生徒Cとの間で、LINEで次のようなやりとりがなされた。

生徒C：「良くない良くない」

「もう戻らない方がいい」

当該生徒：「ええ」

「（落ち込んだ顔文字）」

生徒C：「ちょっとキツくなるけど」

「もう正直この先無理だと思うよ」

当該生徒：「（「もうだめかも」の文字と破れたハートが描かれたスタンプ）」

生徒C：「 がキモすぎる」

「（「げんきのでるまほうだよ」の文字が入ったスタンプ）」

その頃、生徒Aは、電話で、当該生徒に対して、「受験勉強のことがすごく不安。」「私（生徒A）と一緒にいると、当該生徒も変な目で見られてしまう。」などといったことを話したところ、当該生徒は、生徒Aに対して、「別れようか。」と切り出し、当該生徒と生徒Aは別れることになった。生徒Aは、お互いが受験勉強にきちんと専念できるようにするため、当該生徒に対して、「もう1回付き合うかはわからない。」と、今後の関係性についてあえて厳しいことを伝えた。

翌20日午前0時26分、当該生徒は、ツイッターに、「彼女と別れました～！！お勉強のためです！（ほかもかくかくしかじか）めでたくはないのでクッラッカーはやめましょう！では～」と投稿した。

③ 重大事態発生直前・直後の経緯

令和3年（2021年）12月9日、当該生徒は、ツイッターに、「自己推薦の評定足りてた～！！よかった」と投稿した。

同月14日頃、当該生徒は、スマホのメモに、両親、 生徒A及び生徒B宛てのメッセージを残した。内容としては、両親、 に対しては感謝の気持ちを伝えるもの、生徒Aに対しては好意を伝えるもの、生徒Bに対しては謝罪の気持ちを伝えるものであった（なお、委員会は、当該メッセージの具体的内容を直接確認することができなかったが、当該メッセージの内容を直接見た複数の関係者の供述から、当該メッセージが概ね前記のような内容であったと認定できる）。また、その頃、当該生徒は、生徒Aに対して、電話で、「遺書書いたことある？」と話していた。

同月18日から19日にかけて、当該生徒は、 宅へ泊りに行った。 宅から帰宅する際の車中で、当該生徒は、両親に対して、「神田沙也加って知ってる？」、「亡くなったんだって」と話していた。

同月20日の朝、当該生徒は、食欲がないようであり、母親が用意したプリンも食べなかった。また、登校時、当該生徒の挨拶に元気が無いように見えたため、担任は、当該生徒に対して、「何かあったのか。」と声をかけたが、当該生徒は、「大丈夫です。」と答えた。

同日の3校時、 教諭は、 の授業後、当該生徒から「お世話になりました。」と声をかけられた。 教諭は、一瞬戸惑ったものの、同日の授業が2学期最後の授業であったことから、「2学期最後だね。良いお年を。」と答えた。当該生徒も、「良いお年を。」と答えた。

同日の下校前、当該生徒は、「今日の振り返り」を書く際、自分の頭を叩くなどしており、苛立っている様子があった。また、当該生徒は、同日の に、「今日は、良い日。あぁなんだ記憂、夢、欲、合格、落ちる、落担、哀れ、まあいい、今日できっと」と記載している。

 帰り際に、担任が当該生徒に対して、「願書等の提出物は早めに提出するように。」などと声をかけると、当該生徒は、「わかりました。」と答えた。

同日午後4時過ぎ、当該生徒は、生徒Dとともに、[]の取材の打合せに行った。その後、[]生徒Aにプレゼントを渡した。当該生徒は、[]泣いていた。

同日午後6時42分から同日6時44分にかけて、当該生徒と生徒Cとの間で、LINEで次のようなやりとりがなされた。このとき、当該生徒は、生徒Aの自宅におり、生徒Aにも生徒Cとのやりとりを見せた。

生徒C：「あの一、一応聞くけど」
「クリスマスプレゼントあげて」
「印象上げようとか思っていない？」

当該生徒：「思っていないです。」

生徒C：「んじゃあ良かったですー」

当該生徒：「といっても俺からの口じゃ信憑性がないけど。」

生徒C：「まーねw」
「俺も否定はできないw」

同日午後7時頃、[]当該生徒の両親は買い物に出かけた。

その頃、生徒Aが当該生徒に対して、LINEで、「[]着いたの？」と送ったところ、当該生徒は、「着いた」、[]と返信した。

同日午後7時10分、当該生徒は、ツイッターに、「選ばれてしまった」と投稿した。

同日午後7時30分頃、当該生徒の両親が[]

同日午後8時30分頃、[]

[]当該生徒の家族は、救急車の出動を要請し、当該生徒は、寒河江市立病院に搬送された。

同日午後8時35分、当該生徒の父親は、学校に連絡し、対応した[]教諭に対して、「[]担任の電話番号を教えてください」旨伝えた。

これをうけて、[]教諭は、担任、[]校長、[]教頭等に連絡した。

同日午後9時頃、校長が寒河江市立病院に到着したが、その頃、当該生徒の家族が救急室に呼ばれ、当該生徒の死亡が確認された。

3 いじめと自死についての検証

(1) 当該生徒を巡る事実といじめ

① 本調査報告書における「いじめ」の定義

ア いじめ防止対策推進法（以下、「防推法」という。）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。」（防推法2条1項）とされている（以下、「防推法のいじめ」という。）。

防推法の目的は、「いじめの防止等のための対策を総合的かつ効果的に推進すること」（防推法1条）にあり、可及的にいじめの防止等の対策を取るために、いじめの定義を広く解し、また、防推法は、いじめを「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」（防推法2条1項）と定義づけていることから、子どもの苦痛を重視する主観主義に立っていると考えられる。

イ この点について、「いじめ防止等のための基本的な方針」（以下、「国の基本方針」という。）¹は、「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辺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」としているが、防推法のいじめ要件が狭く限定して解釈されることのないよう努めることが必要とされている。

いじめの認定には、「認知のためのいじめ認定」と「加害者等指導・処分のためのいじめ認定」を意識して考える必要があり、「認知のためのいじめ認定」は、いじめの早期発見及び迅速な対応のためのものであるから、いじめられた児童生徒の立場に立つことが重要であり、本人が訴えるいじめが客観的に確認されていなくとも、学校は、いじめを受けていると思われる場合と認識し、国の基本方針に定められているとおり、いじめを受けた児童生徒やいじめを知らせてきた児童生徒の安全を確保し、その詳細を確認することが必要となる。認知のためのいじめ認定段階で、客観的な事実認定や緻密な検討を要するとすれば、問題とされる児童生徒の行為がいじめに該当するか否かの判断に時間を要し、教育の現場における十全かつ迅速な対策・対応に支障が生じるおそれがあり、現実性かつ合理性を欠くこととなる。

他方、「加害者等指導・処分のためのいじめ認定」は、事実関係の把握及びいじめか否かの判断を、学校いじめ対策組織において、組織的に、いじめの対象となる客観的事実の存否²を含めて把握することが求められる。「加害者指導」に当たっては、学校は、当該行為が、具体的客観的に認定できるかに留意して行う必要があり、いじめたとされる児童生徒に対して指導するに際し、客観的事実確認が不十分のまま指導し謝罪などをさせても、当該生徒や保護者に適切な指導として受け入れられず、指導の実効性を欠くこととなる。

ウ 防推法のいじめの定義と同義に解していじめを広範に捉えた場合には、児童生徒が苦痛を感じる状況が、当該児童生徒の性格や周囲の環境等の要素が影響して多岐にわたるものであるため、社会通念に照らして、当該児童生徒の行為をいじめと位置付けるべきか疑念が生じるという問題がある。そして、いじめとして取り扱うべき行為が広範にわたることで、教育の場における裁量や子

¹ 平成25年（2013年）10月11日付文部科学大臣の方針

² 客観的事実の存否を検証確認することに関して、「民事上の責任との関係」が問題となるが、同法におけるいじめの定義は、いじめがその対象児童に与える影響に鑑みその対象児童の主観に着目して広く把握した上で、学校や地方公共団体等の責務や役割を明らかにするものであって、この様な教育上及び行政上の配慮の必要性を踏まえ、行為者の主観や行為の客観的態様等を考慮せずに定められているものであるから、同法に定めるいじめに該当すると判断することは、当該いじめを行った児童とその対象児童との間の民事上の関係において、直ちに、不法行為法上違法の評価を受けることまでも意味するものではない。

どもの人権を侵害する可能性も否定できない。また、いじめ問題と対峙する学校現場及び教員等から、いわゆる教育の「社会化プロセス」³を阻害するのではないかとの指摘がなされている。さらに、客観的事実の存否を含めた事実関係の把握及びいじめか否かの判断を実行するだけのマンパワーが学校現場に存在するとは思えず、対応が困難であるとの指摘もなされている。しかし、一人たりともいじめに苦しむ子どもを見逃さないという理念の下、教員等がいじめへの感度を高める警鐘として有効なものと考えられること、早期発見・早期対応をすることが、結果として、現場の対応を合理的な範囲に止め、事態を重大化・複雑化させずに、適切な対応ができる状況となることに繋がることを理解して、対応する必要があると考えられる。

エ 委員会においても、防推法のいじめの定義と同義に解し検討することは、教育の現場において、いじめと疑われる児童生徒の行為を幅広く察知・認識し、十全かつ迅速な対策・対応を取ることに資するものとする。

したがって、委員会におけるいじめの定義は、防推法のいじめの定義と同義に広く解するものの、当該行為と実際に生じた結果との間の因果関係の検討段階で、当該行為を受けた児童生徒の性格や周囲の環境等を加味して、社会通念に照らした具体的な判断を行うことで、妥当な結論を導くべきであるとする。

以上のように、委員会においては、いじめの定義を防推法のいじめと同義に解するとともに、防推法のいじめの定義に対する問題提起をするものである。

② 本件における「いじめ」に関連するエピソード

本項においては、当該生徒をめぐる事情のうち、委員会における防推法のいじめの存否に関する分析・検討の対象として、当該生徒が精神的負担を感じたと考えられる事情を抽出し、以下のとおり、エピソード毎に記載するものである。

ア エピソード1・令和3年（2021年）夏頃からの生徒Cの関わりの希薄化

生徒Cは、重大事態発生当時、3年生であり、当該生徒と同じクラス■■■■に所属し、当該生徒に対して勉強を教えたり相談を受けたりするなど、当該生徒と親しい間柄で、生徒Aからも、当該生徒のことで相談を受ける様な関係性であった。

生徒Cは、令和3年（2021年）夏以降ころ、受験勉強に集中したい時期であったにもかかわらず、当該生徒や生徒Aから頻繁に連絡が来ることや、その相談内容が重い内容であることについて思い悩んで負担を感じていたことから、担任に相談するなどしていたところ、担任からの助言もあり、重大事態発生直前頃は、当該生徒と、熱心に連絡を取らないような対応をするようになっていたという。

本エピソードは、防推法2条1項に定める当該生徒に「心理的な影響を与える行為」に該当し得るものであるが、生徒Cと当該生徒の親しい関係性が希薄

³ 「社会化プロセス」とは、子どもが成長する過程で、誰もが遭遇する衝突や軋轢であり、誰もが通過儀礼的に経験するもので、学校教育という集団教育の場においては、児童が他の児童との接触や衝突を通じて社会生活の仕方を身につけ、成長して行く面（社会性習得の過程）があるとして、小さな衝突や軋轢が有する教育的意義を、いじめとは区別してきた。

となった状況がどのような期間においてどのような具体的行為内容であったかを確定させるだけの情報は得られておらず、他の問題事情と相まって、当該生徒に何らかの不安感や疎外感を生じさせることに関係していた可能性に留意する必要があるものの、防推法2条1項に定める当該生徒が「心身の苦痛を感じているもの」として防推法のいじめに該当すると認めることはできない。

イ エピソード2・令和3年（2021年）7月7日の生徒Bとの下校トラブル

生徒A、生徒B及び[]は、3年生になった頃から、一緒に下校する関係にあり、当該生徒は、生徒Dと一緒に下校することが多かった。しかし、生徒Dが令和3年（2021年）[]当該生徒は、生徒A、生徒B及び[]らと一緒に下校するようになった。

令和3年（2021年）7月7日の下校時、当該生徒及び生徒Aは、生徒B及び[]を置いて、先に二人で帰ってしまった。生徒Bは、帰宅後、SNSを通じて、当該生徒に対して、「なんで置いていったの」というメッセージを送信し、生徒Aは、当該生徒から「生徒Bから『なんで置いていったの』というメッセージが来ている」と聞き、生徒Bに対してラインで「ごめん、ごめん、ごめん、・・・」などと「ごめん」という文言を繰り返すメッセージを送った。これに対して、生徒Bは、納得できず返信しなかった。後日、生徒Aは、生徒Bに対して、帰ったことを直接謝罪した（なお、生徒Bは、当該生徒に対して「なんで謝らなかったの」と発言したところ、当該生徒は、「謝らなくて大丈夫だと思った」と答えたようである。）。生徒Bは、周りに他の生徒がいる中で謝罪されたことを気まずく思い、保健室に行った。このことを受けて、担任は、同月9日の放課後、担任、当該生徒、生徒A及び生徒Bとで、下校トラブルについて話し合う機会を設け、生徒Aは、「当該生徒との話に夢中で、生徒Bたちがついてきていないことに気がつかなかった。ごめん」などと答え、当該生徒は、生徒Aの回答に同調したが、生徒Bは、回答に納得せず、「2人でゲームをしたいから、置いていったのではないか」、「（生徒Aは、）過去に他の生徒から同じようなことをされて、つらい思いをしていたのに、なぜ同じようなことをするのか」などと問いただしたようである。

本エピソードによる生徒Bの当該生徒に対するSNSによるメッセージ送信行為を、防推法2条1項に定める当該生徒に「心理的な影響を与える行為」に該当すると認めるまでの事情は、確認できない。仮に、何らかの影響を与えていたとしても、メッセージ送信後の攻撃対象は、当該生徒ではなく主に生徒Aに向けられている行為であって、当該生徒が、登下校に関して疎外感や不安感などの様々な感情を抱えながら精神的な負担を負っていたことは窺えるものの、防推法2条1項に定める当該生徒が「心身の苦痛を感じているもの」として防推法のいじめに該当すると認めることはできない。

ウ エピソード3・令和3年（2021年）7月28日生徒Bのグループライン退会

当該生徒、生徒A、生徒B及び生徒Cは、グループラインに参加していた。

令和3年（2021年）の夏休み期間中、生徒Aは、当該グループラインに参加している4人の絵を描くと提案し、生徒Bは、「（絵）描いた？」などと生徒Aの絵を催促し、生徒Aは、四人の絵を描いて当該グループラインに送信したところ、生徒Bは、生徒Aとの間で本の貸借りでトラブル（終業式のあった令

和3年（2021年）7月28日、生徒Aは、生徒Bから借りた本を返したが、その本が濡れていたことに気付かず、そのまま返してしまったトラブル）があり、生徒Aのことを少し嫌だと思っていたこともあって、生徒Aの描いた絵の投稿に対して、スタンプ送信だけで返したことがあった。

その様子を見た当該生徒は、生徒Cに対して、個人ラインで「描いた？って生徒Bが聞いてきたのに（スタンプだけなんて）人情なくねえ？」と伝えた。生徒Bは、生徒Cから、当該生徒が生徒Bについて「人情なくねえ？」と話していたことを聞いたことから、当該生徒や生徒Aとは話さなくてもいいやと思うようになり、前記4人のグループラインを退会した。

本エピソードによる生徒Bのグループライン脱会行為が、防推法2条1項に定める当該生徒に「心理的な影響を与える行為」に該当すると認めるまでの事情は確認できない。仮に、何らかの影響を与えていたとしても、脱会行為自体は、当該生徒を攻撃対象としたものではなく、当該生徒が、疎外感や不安感などの様々な感情を抱えながら精神的な負担を負っていたことは窺えるものの、防推法2条1項に定める当該生徒が「心身の苦痛を感じているもの」として防推法のいじめに該当すると認めることはできない。

エ エピソード4・令和3年（2021年）夏休み頃からの生徒Bの言動

生徒Bは、夏休み前頃から、当該学校に在籍している当該生徒及び生徒Aに対して、「教室でイチャイチャしているのは気持ち悪い」、「ダメ」、「生理的にムリ」、「死ねばいいのに」、「当該生徒の半径〇メートル以内には入らないようにしてるんだよね」などと発言するようになった。時には、当該生徒や生徒Aにも聞こえるような場所、声量で、発言をすることもあった。

また、生徒Bは、上記エピソード2の下校トラブル以降は、当該生徒及び生徒Aに対し、露骨に距離を取るようになり、エピソード3では、グループラインから脱会し、ほとんど話さなくなったようである。

この様な、生徒Bの当該生徒及び生徒Aに対する発言は、令和3年（2021年）7月後半から同年10月頃までが一番ひどかったようで、生徒Bは、当該生徒や生徒Aに対して、面と向かって直接、前記発言をすることはなかったものの、前記発言を聞いた他の生徒が、その内容を当該生徒や生徒Aに伝えていたため、当該生徒及び生徒Aは、生徒Bの発言を認識しており、当該生徒は、生徒Aに対して、生徒Bの前記発言について、「嫌だな」と述べている事情が判明している。

生徒Bの当該生徒に対する本エピソードによる行為は、無視行為及び言葉による精神的な攻撃行為であり、防推法2条1項に定める当該生徒に「心理的な影響を与える行為」に該当するものであり、登下校に関して疎外感や不安感などの様々な感情を抱えながら精神的な負担を負っていた当該生徒が、「嫌だな」と明言している事情も認められることからすると、防推法2条1項に定める「心身の苦痛を感じているもの」として、防推法のいじめに該当すると認められる。

オ エピソード5・令和3年（2021年）9月頃から同年10月頃生徒Aとのケンカ等

（事情①）

令和3年（2021年）9月から同年10月頃、当該生徒と生徒Aが複数回ケンカをし、別れ話が出たことがあった。

1回目は、電話でケンカになり、電話終了後、当該生徒は、ツイッターに「足痛い」と投稿し、生徒Aが、当該投稿を見て当該生徒に対して「痛いの？」、「教えて」と聞くと、当該生徒は、[REDACTED]と言った。生徒Aが、「そんなの嫌だ」と言うと、当該生徒は、「自分でばかなことをしたなと思ってやめた」と答えた。

別の日（2回目）にも、当該生徒と生徒Aはケンカになり、ケンカの後、当該生徒は学校を休んだので、生徒Aは、[REDACTED]

（事情②）

令和3年（2021年）10月に、生徒Aとの別れ話が出た。

その頃、当該生徒は、表情が暗いことがあった。また、当該生徒は、生徒Aが当該生徒以外の男子生徒と話をしていると、当該男子生徒をにらみつけるような態度を取ることがあった。当該生徒は、令和3年（2021年）10月8日、ツイッターに、「うちの彼女が書いてくれた！！！！3ヶ月！！！！幸せ！！！！彼女最強無敵！！！！」と生徒Aが当該生徒のよいところを書いた手紙の写真を添えて投稿した。

生徒Aは、[REDACTED]二者面談の際、担任に対して、[REDACTED]

[REDACTED]これに対して、担任は、「親に言ったほうがいいかな」などと話していた。

本エピソードによる生徒Aの行為は、防推法2条1項に定める当該生徒に何らかの影響を与えていたとしても、当該生徒を攻撃対象としたものではなく、当該生徒が、疎外感や不安感などの様々な感情を抱えながら精神的な負担を負っていたことは窺えるものの、防推法2条1項に定める当該生徒が「心身の苦痛を感じているもの」として防推法のいじめに該当すると認めることはできない。

カ エピソード6・令和3年（2021年）12月ころの生徒Aとの別れ話にまつわる事情

生徒Aは、令和3年（2021年）12月19日午後8時頃から午後11時頃の間、生徒Cに電話をかけ、「10月頃に当該生徒と別れ話をしたことがある」、

[REDACTED]「私（生徒A）は幸せでなくてもいいから、当該生徒が幸せならそれでいい」、「当該生徒から長文のラインが執拗に送られてくる」、「当該生徒と別れた方が良さののだろうか」などという話をした。

当該生徒と生徒Cとの間で、同日午後11時23分から午後11時34分にかけて、ラインで次のようなやりとりがなされている。

生徒C：「良くない良くない」

「もう戻らない方がいい」
当該生徒：「ええ」
「（落ち込んだ顔文字）」
生徒C：「ちょっとキツくなるけど」
「もう正直この先無理だと思うよ」
当該生徒：「（「もうだめかも」の文字と破れたハートが描かれたスタンプ）」
生徒C：「[REDACTED]がキモすぎる」
「（「げんきのでるまほうだよ」の文字が入ったスタンプ）」

生徒Aは、その頃、電話で、当該生徒に対して、「受験勉強のことがすごく不安」、「私と一緒にいると、当該生徒も変な目で見られてしまう」などといったことを話したところ、当該生徒は、生徒Aに対して、「別れようか」と切り出し、当該生徒と生徒Aは別れることになったようである。生徒Aは、お互いが受験勉強にきちんと専念できるようにするため、当該生徒に対して、「もう1回付き合うかはわからない」と、今後の関係性についてあえて厳しいことを伝えた。

当該生徒は、翌20日午前0時26分、ツイッターに「彼女と別れました～！！お勉強のためです！（ほかもかくかくしかじか）めでたくはないのでクラッカーはやめましょう！では～」と投稿した。

本エピソードによる生徒A及び生徒Cの行為は、防推法2条1項に定める当該生徒に何らかの影響を与えていたとしても、当該生徒を攻撃対象としたものではなく、当該生徒が、疎外感や不安感などの様々な感情を抱えながら精神的な負担を負っていたことは窺えるものの、防推法2条1項に定める当該生徒が「心身の苦痛を感じているもの」として防推法のいじめに該当すると認めることはできない。

キ エピソード7・令和3年（2021年）12月20日クリスマスプレゼントのやり取り

当該生徒は、令和3年（2021年）12月20日午後4時過ぎ、生徒Dとともに[REDACTED]打合せに行った。

その後、生徒Aに貸していた服を取りに生徒Aの自宅に行き、プレゼントを渡した。当該生徒は、生徒Aの部屋に入った際、泣いていたという。

当該生徒と生徒Cとの間で、同日午後6時42分から同日6時44分にかけて、ラインで次のようなやりとりがなされた。このとき、当該生徒は、生徒Aの自宅におり、生徒Aにも生徒Cとのやりとりを見せた。

生徒C：「あの一、一応聞くけど」
「クリスマスプレゼントあげて」
「印象上げようとか思っていない？」

当該生徒：「思っていないです。」

生徒C：「んじゃあ良かったですー」

当該生徒：「といっても俺からの口じゃ信憑性がないけど。」

生徒C：「まーねw」

「俺も否定はできないw」

当該生徒が、同日午後7時頃[REDACTED]

当該生徒の両親が買い物に出かけた頃、

と返信した。

当該生徒は、同日午後7時10分、ツイッターに、「選ばれてしまった」と投稿した。

本エピソードによる生徒Aの行為は、防推法2条1項に定める当該生徒に何らかの影響を与えていたとしても、当該生徒を攻撃対象としたものではなく、当該生徒が、疎外感や不安感などの様々な感情を抱えながら精神的な負担を負っていたことは窺えるものの、防推法2条1項に定める当該生徒が「心身の苦痛を感じているもの」として防推法のいじめに該当すると認めることはできない。

③ 防推法のいじめの存否

以上を総合して、本件では、生徒Bの令和3年（2021年）夏休み頃からの言動（無視行為及び言葉による精神的な攻撃行為）（エピソード4）を、防推法のいじめと認定するものである。

したがって、同防推法のいじめ事実と本件重大事態との関わりが、分析・検討の対象となる。

(2) 当該生徒の自死に至る経緯

① 自死に関連した心理的要因

国際保健機構（WHO）は自死についての国際的な調査研究を報告書「自殺を予防する：世界の優先課題」として公表している。これは全世界で毎年80万人が自死により死亡しているという現状を深刻な事態として受け止め、世界における自死の現状、自死のリスクにさらされているグループ、そして社会及び個人レベルで自死による死亡者を減らすために何ができるのかが提言されている。

報告書では自死は「個人的、社会的、心理的、文化的、生物学的そして環境的因子が互いに絡み合って影響する複雑な現象であり、多くの場合いくつかの危険因子が重なって個人の自殺関連行動（自殺のことを考えたり、自殺を計画したり、自殺を企図したり、そして自殺そのもの）への脆弱性が高まる」としている。

また日本での自死への取り組みとして「自殺対策基本法」および「自殺予防対策大綱」が制定されているが、この中でも、自死は個人的要因にとどまらない様々な要因があり、自殺に至る人はそれらの要因が複雑に絡み合うことによって、自死以外の選択肢が考えられないような状態にまで追い詰められてしまう、つまり「追い込まれた末の死」であるとしている。⁴

⁴ だからこそ、自死を個人の判断や責任に帰着させてはならず、広く「社会の問題」として認識し、社会に生きる我々一人一人が、自死対策の本質が「生きることの支援」にあることを強く認識し、命を支えあい、「誰も自殺に追い込まれることのない社会の実現にむけ、その予防に取り組まなければならない」としている。

以上のように、自死は非常に錯綜した「多要因的で複雑な現象」であるため、その要因や背景を推察することは難しく、特に子どもの自死の要因や背景を推察することは、成人のそれを推察するよりもさらに大きな困難が付きまとう。

さらに本件事案では、当該生徒から直接聴取できないこと、また当該生徒の内面を推し量ることのできる資料が極めて少ないこと、さらに当該生徒の様子を知る人物の中で聴取できた人物も極めて限られていることなどから、当該生徒の自死に至る内面を推察するには限界があり、その推察も限定的なものにならざるを得ないが、本調査の目的に鑑み、あえて以下に当該生徒の内面の推察を試みてみる。

国内外の調査研究に基づき文部科学省ではリーフレット「教師が知っておきたい子どもの自殺予防」を公表している。この中で、自殺に追いつめられる子供の心理として、以下のような共通点があることが挙げられている。

ア ひどい孤立感：

「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る。

イ 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」という考えが拭い去れなくなる。

ウ 強い怒り

やり場のない気持ちを他者へ怒りとしてあらわす。怒りが自分自身に向けられた時、自殺の危険が高まる。

エ 苦しみが永遠に続くという思い込み：

自分が今抱えている苦しみは努力しても解決せず、永遠に続くという思い込みにとらわれ絶望的な感情に陥る。

オ 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に追い込まれる。

このような心理を抱えた子どもが自死関連行動へ発展する際の、心理的プロセスの説明する理論として、近年世界的に注目されているジョイナーの「自殺の対人関係理論 (Joiner et al., 2009)」を引用し、今回調査によって後方視的に明らかになった当該生徒の状況に関して検討を行う。

ジョイナーの提唱する「自殺の対人関係理論」によれば、人が自死関連行動を行うとき、自死に対する心理的ハードルが下がる「A. (獲得された) 自殺の潜在能力」が生じた準備状態に、「自殺願望」が加わったときに自死関連行動が生じると考えられている。

「A. 自殺の潜在能力」とは、死に対する恐怖心が減弱したり、自分の身体を傷つけることや身体的苦痛に対して慣れたり鈍感になったりする状態であ

り、自死に対する心理的なハードルが下がっている状態であると考えられる。自死の企図やリストカットや薬物の過剰摂取など軽傷、非致命的な自傷行為、薬物乱用などの自己破壊的行動などによってこのような「A. 自殺の潜在能力」は強まるといわれている。

「自殺願望」は人との繋がりが乏しく、孤立している状態すなわち「B. 所属感の減弱」した状態と、「自分が居ることで周囲に負担がかかっている」、「自分は居ないほうが良い」という誤った認識をしてしまう「C. 負担感の知覚」の二つの潜在的要因が存在したときに生じると考えられる。

これらの「自殺願望」＝「B. 所属感の減弱」、「C. 負担感の知覚」は先の文部科学省のリーフレットによっても、1) ひどい孤立感、2) 無価値感として言及されており、さらに追い詰められることでこれらが、3) 強い怒り、4) 苦しみが永遠に続くという思い込み、5) 心理的視野狭窄へと発展してゆくと考えられる。

当該生徒において、「A. 自殺の潜在能力」（自死に対する心理的ハードルの低下）が生じた要因として、本調査から判明した状況としては、9月～10月の時期に、生徒Aの証言において、電話で喧嘩をしたときに当該生徒が

「「今、死のうと思ったんだよね」と言っていた」、
という、自死を仄めかしたととれる言動が挙げられる。これらは、生徒A自身が、当該生徒が自死関連行動に及んだ姿を目の当たりにしたり確認したりしたことを示すものではない。生徒Aの「本気（で死のうと思っていたわけ）ではなかったと思います。」との発言から、実際には自死を企図し行動に移したとまでは言い切れず、生徒Aに対して当該生徒が自身の気持ちを理解して貰いたいという意図で上記の様な発言をしたり、あえて部屋の状況を見せたりしたという可能性が考えられる。しかし、当該生徒の中でこういった行為を行うことによって自死に対する心理的ハードルが幾分でも低下していった可能性は否定できない。また、上記のエピソードにおいて、

仮に、当該生徒が実際に自死関連行動を企図した際に、自死関連行動の状況的・物理的なハードルを下げた可能性も否定できない。

「B. 所属感の減弱」（孤立感）を生じさせたに要因として、本調査において「いじめ」が（7月から10月にかけて）実際に存在したことが明らかになっており、当該生徒に対する陰口が繰り返されることによって、衆人環視の中において辱めを受けたと感じ、当該生徒が所属集団、すなわち学校集団生活の中で孤立感を覚えた可能性は否定できない。だが、一方でアンケートでは、「あの人とのいざこざもお蔭様でなくなりました」と回答していた様に、この時点では、いじめに関しては当該生徒自身、ある程度収束していたと考えていたか、もしくは自身の直接的な問題ではなく、周辺友人の耳に入る形での、間接的な（自身ではなく、友人が煩わされている）問題と捉えていたことが窺い知れる。

また、7月以降、生徒Aとの交際により、2人の関係にのめり込むあまり、逆にそれまで親しかった周辺の同級生との関係に心理的隔たりが生じ、微妙な軋轢が生じていたことも孤立感を深めていった可能性があると考えられる。

この様な様々な要因によって孤立感が深まることで、「誰も自分を助けてくれるはずがない」と、頑なに自分の殻に閉じこもってしまい、現実には多くの救いの手が差し伸べられたかも知れないにも関わらず、周囲の大人や学校関係者に相談することもできず、さらに孤立するという悪循環に陥っていったと考えられる。そうしてこの様に相談できない状態に陥ることで、残念ながら本来SOSをキャッチすべき大人たちに、危険信号が伝わり難くなっていた可能性がある。

こうした様々な要因から孤立感を深めていき、いつしか当該生徒が悩みを相談できる信頼できる人が周囲に居なくなっていくと感じる様になった。そして、「悪いのは周囲に不快感を抱かせている自分ではないか」という考えに陥り、「C. 負担感の知覚」（「周囲に迷惑を掛けている＝悪いのは自分である」という誤った認知）を生じるに至ったと考えることが出来る。このことは、事件後、スマートフォンのメモに遺書らしき内容があり、その中で生徒Bへの謝罪の言葉が書かれていたことから推測される。この様に、「周囲に迷惑をかけてしまっている」という認知が強まると、前述した様に、次第に自身に対する無価値観、すなわち「自分なんか居ないほうがいい」「死んだ方がいい」という考えに発展し、心理的視野狭窄、すなわち自死以外の解決方法が思い浮かばなくなるという心理状態に追い込まれてしまったと考えられる。

② 自死に関連した自己認識・価値意識的要因

本自死事件はあるべき理想の行為が常にできる「よい人間」になることを目指した理想的行為主義の指導に適応せざるを得ない受験期の生徒たちの中でも特に過剰適応した生徒が「よい生徒」、「よい彼氏」を演じ続けようとし、自身の内面的な課題と向き合うための支援を誰にも求めることができなかった状況下で発生したものと考えられる。当該生徒は、とても明るく、社交的な生徒で、他の生徒や教員にも積極的に話しかけ、丁寧に挨拶する生徒であったと評されているように、教員や同級生からまじめで熱心な生徒という高い評価を受けていた。その一方、交際していた生徒Aが他の男子生徒と話をしているとその男子生徒を睨みつけるような態度を取り、その理由について生徒Aに自分よりもスペックが高いので生徒Aがとられるのではないかと思ったと話していることから、内面的な人間性よりも学力やスポーツなどの外面的な能力の差にとらわれて不安にかられる様子も見られる。このように当該生徒は周囲の高い評価にもかかわらず低い自己肯定感しか抱けなかった結果、SNSを通じて見知らぬ人に自分を一切さらけ出すことなく一時的に頼る関係か、自分から湧き出る欲求や感情をそのままぶつけても壊れないことを確認し続ける関係といった両極端で持続可能性のない人間関係に頼らざるをえなくなったことが推察される。その背景には、周囲の人々や当該生徒本人が抱いていた勉強もスポーツもできて品行方正な人間になるべきとする理想的行為主義的な見方が存在している。この見方が強くなると、失敗や過ちは悪いことであって失敗や過ちのない完璧な人間であることが望ましいと考えるようになり、自分よりも学力やスポーツなどの能力が高い人が完璧な人間に見えてしまう。その結果、自分の失敗や過ちを隠して懸命に努力しながらそれでもどうしても失敗や過ちを犯してしまう自らを心の中で卑下しつつ外面では平静を装うことになってしまう。

また、理想的行為主義への過剰適応行動には、トラウマ的反応から生じている側面もあると考えられる。「よい人」であることへの感情的な執着の背景には、「よい人」でなければ受け入れてもらえなかった体験、自分がどうしたいか、どうなりたいか、よりも、「よい行い」をすることを優先させなければ自分の居場所を失うかもしれないと感じる体験があった可能性が考えられる。そのような自分の存在の危機に直面した場合、人間はそのような状況に対して闘う、逃げる、固まる、のいずれかの反応を示す。闘うことも逃げることもできず、固まるしかない状態、すなわち自分の存在の危機に対処できない状態に置かれた場合、自分の欲求や欲望を抑圧して表面的に「よい行い」をすることになり、その状況がトラウマとなる。その後、周囲の人々が無条件に自分の存在を受け入れてくれている環境にいる場合でも、過去に自分の存在に関わる危機を経験した際と似た状況に置かれた場合には、自分の欲求や欲望を抑圧して表面的に「よい行い」をしてしまうことになったり、逆に抑圧されていた欲求や欲望を噴出させる形で自分の存在が受け入れられるかどうかを確認する行動を取ってしまうことになったりする。このようなトラウマ的反応の中でも、特に後者の反応が生じる場合、深刻なストレス状況に置かれているにも関わらず、本人がストレス状況に置かれていると自覚することが困難である。なお、このようなトラウマ的反応は、程度の差はあるがすべての人間に存在しうるものであり、原因となる体験が一過性のものであれば成長の過程で周囲の人々との間で自他の欲求や欲望に折り合いをつけていく経験を通して自然に解消されることも多いと考えられる。しかし、理想的行為主義の見方が支配的な環境では、むしろトラウマ的反応が強化されてしまう可能性がある。

このような自己認識・価値意識的要因が背景にあったことが、前節で検討した孤立感の深まりに伴う「周囲に迷惑をかけている」という誤った認知との相乗効果を生み出し、自死以外の解決策が考えられなくなる事態に陥ることにつながったと考えられる。

(3) 本件いじめと重大事態のつながりについて

前述した様に、「いじめ」が（7月から10月にかけて）実際に存在したことは周辺・学校関係者にも「人間関係のトラブル」という形で認識されていたことは事実である。一方で██████アンケートでは、「あの人とのいざこざもお蔭様でなくなりました」と回答していた様に、この時点では、「いじめ」に関しては当該生徒自身、ある程度収束していたと考えていたか、もしくは直接的な問題ではなく、周辺友人の耳に入っていたという形での、間接的な（自身ではなく、友人が煩わされている）問題と捉えていた可能性があることについては先に述べた通りである。

このことから、「いじめ」が本件自死の主要な要因となった、とまでは断定することは出来ないが、その際に生じた友人関係の軋轢が、所属している集団、すなわち学校集団における「B. 所属感の減弱」すなわち孤立感に繋がっていった可能性は否定できない。

また、その他の要因として、本調査では後方視的に当該生徒の心情を推認することしかできないが、特に受験を控えた学年の生徒特有の学業におけるプレッシャー、内申などの評価を気にするあまり、学校関係者の前では過度に「良い生徒」であろうと振る舞うあまり、本来の自分自身の心情や悩みを吐露する

ことができない状態であった可能性も考えられる。そして、その様な状況であったからこそ、交際相手の生徒Aとの2人だけの関係にのめり込んでしまい（恋人関係に過度に依存してしまい）、周囲を遠ざけ、それまで親しかった周辺の同級生との関係に心理的隔たり生じ、微妙に軋轢が生じていた様子が認められる点も孤立感を深めた要因の一つとなり得たと考える。

このように、当該生徒の自死に関わる要因としては、明らかに主要な要因が1つだけ存在した、という訳ではなく、複数の要因が様々に絡み合い、影響し合いながら孤立感を深めるに至り、「周囲へ迷惑をかけている自分が悪い」という認識に転じ、自死以外の選択肢が無いように感じてしまう心理に至る、心理的視野狭窄に陥ってしまったものと考えられる。

以上の検証から本調査では「いじめ」が存在したことは事実であると確認され、そのことが学校集団生活において孤立感を深める（「B. 所属感の減弱」させる）間接的な要因の一つとなった可能性は否定できないが、それ以外にも孤立感を深める複数の要因が絡み合っていることが推認される。

このため「いじめ」の事実がどの程度の割合で、どの様な形で関与していたか、という点に関しては後方視的に行われた本調査において具体的な情報は得られておらず、明確な因果関係が存在すると言える情報は得ることはできなかった。

そこで、本件いじめと重大事態とのつながりについて仮定法的に検討を行うことにする。具体的には、仮に本件いじめが発生しなかった、あるいは、早期に解消されたとした場合に当該生徒の自死につながる孤立感も解消されたと言えるかどうか検討する。

仮に、当該生徒と生徒Aとの交際について生徒Bが攻撃的な発言をすることなく静観していた、あるいは、生徒Bに対する教職員の指導により早期に攻撃的な発言が解消されたとする。その場合においても当該生徒と生徒Aとの間で喧嘩が起きる可能性は十分にあったと考えられる。また、生徒Aが他の男子生徒と話をすることで当該生徒が他の男子生徒をにらみつけることについても十分に起こり得る事象であると考えられる。さらに受験に対するプレッシャーや内申を気にするあまり当該生徒自身の心情や悩みを教職員に吐露することもできない状況についても当然解消されることはなかったであろう。もちろん、生徒Bの攻撃的な発言がないことで周囲の生徒とのつながりが若干改善された可能性があることは考えられる。ただし、生徒Bが、本人がその場にいるにもかかわらず、いないかのような発言をすることによって仲間外れにするなど周囲の生徒との人間関係を隔絶しようとした事実が確認されたのは生徒Aを対象とした言動のみであり、生徒Bが当該生徒に対して直接的に仲間外れにしようとする言動をしたという事実は確認されていない。実際、当該生徒と親しい間柄にあった生徒Cは、重大事態発生直前頃、当該生徒と連絡を取らないようにしていたが、それは本件いじめとは無関係な受験勉強に集中したいという理由によるものであり、しかも、LINEでのやり取りについては重大事態発生直前まで継続していたことも確認されている。そのため、生徒Bの攻撃的な発言がなかったと仮定することによる周囲の生徒とのつながりの改善は、当該生徒に限って言えばごく軽微なものに留まったであろうと推察される。

以上のことから、仮に本件いじめが発生しなかった、あるいは、早期に解消されたと仮定した場合でも当該生徒の自死につながる孤立感が解消されたとは言い難いと考えられる。

また、今後同様の事案が発生することを防ぐ方策を検討する上で、当該生徒が抱いた孤立感をもたらした主な原因を、周囲の生徒や教職員よりもむしろ「よい人」であることへの感情的な執着がもたらした自己肯定感の低さと孤立感からくる心理的視野狭窄といった当該生徒自身の自己意識・価値意識的要因や心理的要因と、あるべき理想の行為が常にできる「よい人間」になることを目指した理想的行為主義の指導に適応せざるを得ない状況という環境的要因の相乗効果に求めることが適切であると考えられる。

(4) 【補足】自死の予見可能性

本調査報告書の中心的な目的は、本件いじめと重大事態との関係について検討し、今後のいじめ予防・早期発見・対応のための提言を行うことにある。検討の結果、本件いじめが重大事態につながったと言えるような因果関係は認められなかったが、本件重大事態に対する学校の対応可能性を検討するため、補足的に自死の予見可能性について検討する。

文部科学省は「教師が知っておきたい子どもの自殺予防」のリーフレットにおいて、「自殺の引き金となる「直接のきっかけ」が原因としてとらえられがち」であるが、「自殺を理解するためには複雑な要因が様々に重なった「準備状態」に目を向けることが大切」であると述べている。リーフレットの中では自殺の危険因子として以下の項目を挙げ、「このような因子を数多く認める子供には潜在的に自殺の危険性が高いと考える必要がある」と説明されている。

- ア 自殺未遂
- イ 心の病
- ウ 安心感の持てない家庭環境
- エ 独特の性格傾向（極端な完全主義、二者択一思考、衝動性）
- オ 喪失体験（離別、死別、失恋、病気、けが、急激な学力低下、予想外の失敗など）
- カ 孤立感（とくに友達との軋轢、いじめなど）
- キ 安全や健康を守れない傾向（最近、事故や怪我を繰り返す）

上記の項目に関して、自死以前にサインとしてあらわれていたか、また、周囲にその程度が認知されていたかに関して、本調査において明らかになった点を検証してゆく。

- ア 自殺未遂

前項の如く、9月～10月の頃に当該生徒が自死を仄めかす発言があったことが報告されているが、自殺未遂があったとする事実は確認されていない。ただし、XXXXXXXXXX準備行為があったことは確認されているが、準備行為を確認した生徒Aやその話を聞いた他の生徒はいずれも喧嘩をした際に生徒Aと別れないための脅しとして準備行為を捉えており、その時点で当該生徒が本気で自殺未遂を凶ったとは考えていなかった。本調査においてはこの準備行為が自死を予見できる自殺未遂として周辺・学校関係者、すなわち担任教諭や学年主任、養護教諭において認識されていたという事実は確認できなかった。

イ 心の病

文部科学省によれば、「うつ病、統合失調症、パーソナリティ障害、薬物乱用、摂食障害などが自死の危険性の背後に潜んでいることがある」とされている。当該生徒が自死の以前に精神科専門の医療機関を受診したという事実はなく、調査対象から後方視的に知り得た事実から推測することしか出来ないが、本調査において「持続した抑うつ傾向」「授業などを受ける上での集中困難や意欲低下傾向の存在」「食欲低下傾向、不眠症状」などの「うつ病」等を疑う様な症状や、その他の精神疾患を罹患していたと疑わしき症状は確認されておらず、少なくとも、当該生徒が自死以前に相応の期間うつ病などの精神疾患に罹患していた兆候が周囲・学校関係者に認知されていたという事実は確認されていない。

ウ 安心感の持てない家庭環境

親しい生徒による「(両親は)当該生徒に対してとてもやさしかった。」との証言にもあるように、当該生徒の家庭環境に関しては(若年者である当該生徒においては家庭に関して多少の悩みなどはあったかも知れないが)少なくとも「安心が持てない」様な状況があったということは本調査において確認されていない。

エ 独特の性格傾向(極端な完全主義、二者択一思考、衝動性)

この項目に関しても、調査から後方視的に知り得た情報からの推測であるが、事実関係でも挙げられていた様に、「素の自分を見せられない感じが感じられるところがあり、自らの悩みについて家族を含む他人に対して相談するようなタイプではなかった。」との証言から、特に受験を控えた学年の生徒特有の、学業におけるプレッシャー、例えば内申などの評価を気にするあまり、学校関係者の前では過度に「良い生徒」であろうと振る舞い、本来の自分自身の心情や悩みを吐露することが出来ない状態であったことも推察できる。だからこそ、交際相手の生徒Aとの2人だけの関係にのめり込んでしまい(恋人関係に過度に依存してしまった)、周囲を遠ざけ、逆にそれまで親しかった周辺の同級生との関係に心理的隔たりが生じ、微妙な軋轢が生じていた様子も推認される。しかし後方視的な本調査からは、どのような葛藤があったかに関しては推し量ることしかできず、確定的なことは言えないと考えられる。少なくとも、「極端な完璧主義、二者択一思考」が顕著であったという証言は確認されていない。

オ 喪失体験（離別、死別、失恋、病気、けが、急激な学力低下、予想外の失敗など）

本調査において12月19日の夜間に当該生徒が交際関係にあった生徒Aと交際関係を解消するに至ったことは本調査において確認されている。この事実が周囲・学校関係者に認知されたのは本事案発生直前から発生後の聴き取りにおいてであった。自死を予見するためのサインとして、事前に周辺・学校関係者に認知されていたという事実は確認されていない。

カ 孤立感（特に友達との軋轢、いじめなど）

本調査において、生徒Bからいじめを受けていた事実が確認されている。

一方で、XXXXXXXXXX アンケートへの回答にて、当該生徒は同件に関して「特にあの人とのいざこざもお蔭様でなくなりました。本当にありがとうございます。ですが、やっぱり見えなくて言うところのようで、私たちはいいのですが、その陰口を聞いている友達があまりいたたまれません。」と回答しており、この時点で直接的に陰口を言われることはなくなっていた模様であるが、周囲の同級生に対して間接的に自分の陰口を言われていることを当該生徒が認識していたことが伺われる。

キ 安全や健康を守れない傾向（最近、事故や怪我を繰り返す）

本調査において事故や怪我を繰り返していたという事実は確認されていない。

上記の検証から、本調査において事前に自死のリスク要因として、周辺・学校関係者が認識していた項目としては、カ 孤立感（とくに友達との軋轢、いじめなど）が挙げられる。つまり「いじめ」が（7月から10月にかけて）実際に存在したことは周辺・学校関係者にも認識されており、当該生徒の孤立感、友人との軋轢に関しては、注視されていた状況であったと考えられる。一方で12月のアンケートでは、「あの人とのいざこざもお蔭様でなくなりました」と回答していた様に、この（12月の）時点では、いじめに関しては当該生徒自身、ある程度収束していたと考えていたか、もしくは直接的な問題ではなく、周辺友人の耳に入っていたという形での、間接的な（自身ではなく、友人が煩わされている）問題と捉えていた可能性がある。この点に関しては、周辺・学校関係者も同様に捉えられていたと考えられる。

また当時の当該生徒心情を考えた場合、受験を控えた学年であったことから、内申などの評価を気にしてしまい、学校関係者の前では過度に「良い生徒」であろうと振る舞うあまり、本来の自分自身の心情や悩みを吐露することができない状態であったことも、当該生徒の心理的なSOSのサインを周囲に伝わりづらくさせていた可能性がある。

このことから、今回、周辺・学校関係者が認知していた、上記の「いじめ」の事実のみをもって、事前に自死の可能性を予見することは極めて困難であったと考えられる。

4 学校と教育委員会の対応についての検証

委員会では、当該校と市教委の対応について検証するにあたり、亀田秀子らが平成27年（2015年）4月から令和2年（2020年）3月までにインターネット上で公表されたいじめ重大事態の調査報告書37事案について分析を行った「いじめ重大事態に係る調査報告書における再発防止に向けた提言の分析—過去5年以内にインターネット上で公表された調査報告書からの検討—」（『教育学部紀要』文教大学教育学部 第54集 2020年）に示された再発防止の提言の種類のうち、「いじめの早期発見」と「いじめへの対応・対処」に示された13項目を参考にする。13項目の内容は「いじめの早期発見」については「① 教職員間の情報の共有」、「② いじめアンケートの実施と活用」、「③ いじめの理解と認識」、「④ いじめの早期発見の取り組み」、「⑤ 相談体制の整備」、「⑥ SC、SSWとの連携」、「⑦ 生徒の家庭との連携」の7項目、「いじめへの対応・対処」については「⑧ 組織的対応・体制の構築」、「⑨ チームとしての支援」、「⑩ 生徒への指導支援」、「⑪ 被害加害生徒への支援と指導」、「⑫ 関係機関との連携」、「⑬ 重大事態における対応・対処」の6項目である。本件に係るいじめ事案および重大事態について当該校の対応と市教委の対応に分けて上記13項目に沿った形で検証する。

(1) 学校の事案に対する対応

まず、学校の本件に係るいじめ事案および重大事態に対する対応について、「いじめの早期発見」に関する項目から検討する。

① 教職員間の情報の共有

〔事実関係〕

当該校では、学校運営のため各種委員会を設置し、それぞれ担当職員を配置している。いじめに関しては支援委が担い、毎週木曜日に定期開催している。そのメンバーは、生徒指導主事、校長、教頭、学年主任、特別支援学級主任、養護教諭、SC（オブザーバー）である。ここでは、いじめ防止対策、特別支援教育、教育相談、就学指導について協議されている。また、当該校では、いじめ防止基本方針を制定し、「いじめ防止対策委員会」を設置している。メンバーは、校内職員から校長、教頭、教務主任、各学年主任、生徒指導担当教員、教育相談担当、養護教諭、SCである。校外関係者として、父母と教師の会代表、学校運営協議会代表、学校医、市教委指導主事、市教育相談員、寒河江警察署生活安全課少年補導専門官などである。さらに、XXXXXXXXXX生徒会として「いじめ」撲滅宣言を行っている。

〔検証・評価〕

教職員間で情報を共有する仕組みがあり、実施されていた。しかしながら、話題として共有されたものの、トラブルの背景を把握したり問題が解決されたかどうか確認したりする手順が必ずしも明確にはなっていないと思われる。

② いじめアンケートの実施と活用

[事実関係]

いじめ発見調査アンケートを [] 生徒と保護者を対象に実施している。令和3年(2021年)は、 [] 実施した。

[] アンケートは、 [] 集計表を作成している。

[] 開催している支援委では、これらのアンケートや日常の生徒の様子などから、いじめにかかわる記載や訴えがあったものについて、各学年主任より報告し、対応について協議している。また、記載のあった生徒に対しては、担任が面談している。また、保護者のアンケートに記載があった場合には当該保護者と担任が面談を実施している。さらに、それらの事案がその後どのようなようになったかチェックし、支援委において協議し、必要な指導を行っている。学校が制定しているいじめ防止基本方針によると、上記の対応のほか、重大事態の対処として、市教委をはじめとする関係機関と密接に連携しながら迅速かつ適切に対処することとしている。

[検証・評価]

支援委では、明確ないじめと認識せず、生徒間の喧嘩と捉えて対応し、その後問題が改善したと認識していたため、保護者や市教委をはじめとする関係機関との連携に上記アンケートを活用できていなかった。

③ いじめの理解と認識

[事実関係]

毎日生徒と教師の間で相互が記入する [] を活用し、生徒からの悩み相談を受け、担任からそれに対してアドバイスするなどの対応を行っている。生徒Bは普段から「キモい」、「死ね」といった言葉を大声で言う生徒であったが、担任と学年主任の前ではそのような発言をすることはなく、生徒Bによる当該生徒・生徒Aに対する言動については、人間関係のトラブルと捉えていた。また、生徒Bは令和3年(2021年)7月から8月にかけてのトラブルについて、9月2日に養護教諭に話している他、9月22日頃には当該生徒を避けていることについて担任にも話しているが、生徒Bの人間関係の受け止め方に対する指導や支援の必要性が担任と養護教諭の間で認識された形跡は見られない。 [] アンケートでの当該生徒による生徒Bの言動についての記述については、学年担任団の会議で共有され、互いの言い分を聞いて解決する方針が確認されている。 [] 担任が当該生徒と生徒Bのそれぞれに面談を行い、生徒Bに対しては名前を出さずに「悪口を言っていると聞こえてきた。生徒Bは悪口とは思っていないかもしれないけど、傷つく人もいるから言葉に気をつけるように。」と指導した。生徒Bは「わかりました。」と答えた。 [] いじめ発見調査アンケートでは、当該生徒と生徒Aの両名とも「悪口やいやなことを言われる」を含む14項目のいじめの内容すべてについて、「されていない」に○をつけている。その後の担任による教育相談で、担任は当該生徒にいじめアンケートの内容確認を行い、その後の生徒Bとの関係について確認したが、「前のように言われることはなくなったような気がする。前よりは気にならなくなった。生徒Aが言われているように感じるのが苦しい。」という回答であった。担任による生徒Aとの面談では、「生徒Bから陰口をまだ言われているかもしれな

い。」との発言があったことから、担任は再度、生徒Bに悪口を言っていないか確認したが、生徒Bは「10月以降、特に言っていない。」と答えた。そのため、学年担任団では、生徒Bの陰口は続いているが、以前ほどではないので、担任が話を聞いたことで少しずつ改善されつつあるという認識であった。

本件「いじめ」をいじめ防止対策推進法に示されたいじめとして学校が認識したのは、重大事態が発生した後、学校がいじめアンケートの内容等に基づいて関係する生徒への聴き取り調査を行い、当該生徒および生徒Aに対する生徒Bの言動とその言動に対する生徒Aの受けとめを確認して基本調査報告書を作成した時点であったと考えられる。当該生徒は生徒Bの言動について「私は割り切ることができましたが、生徒Aが本当に気に病んでいます」という形でアンケートに回答していること、生徒Aから生徒Bの言動がいじめであったとの認識が示されたのは重大事態発生後であったことから見て、重大事態発生前の段階においては当該生徒や生徒A、同じクラスの同級生のいずれも生徒Bの言動をいじめとは認識していなかったと考えられる。ただし、当該生徒および生徒Aと生徒Bの間で人間関係のトラブルが発生し、互いに関わらないようにしている状況やそれに対して同じクラスの同級生が困っている状況については令和3年（2021年）9月下旬頃には学校として認識していた。

〔検証・評価〕

生徒の訴えに対し、表面的な理解にとどまり、発言の背景や問題の本質をとらえてはいない。そのため、生徒が「問題解決した。」とする発言をそのまま受け止め、事実の確認までは行っていない。学年主任など他の教員や支援委等の意見を受け、担任が生徒に話をしたが、その背景を十分引き出せず、やや一方的に指導、注意しているなど、表面上の対応となり、本質的な問題の改善には至らなかった。

④ いじめの早期発見の取り組み

〔事実関係〕

いじめ発見アンケート XXXXXXXXXX を行った後、担任が生徒と面談を行うことにより生徒全員の声を聞く機会を持っている。また、生徒からの直接の訴えにより、生徒同士のトラブルを把握することができていた。

〔検証・評価〕

把握したトラブルを「いじめ」ととらえず、単なる「喧嘩」と捉えており、本人からの「大丈夫です。」との声をそのまま鵜呑みにしていた。対象となった生徒だけではなく、関係する生徒も含めて生徒目線で悩みや困り感を理解した上で事実関係を確認し、生徒相互の自己や他者を捉える見方や考え方の成長を促す指導支援ができていなかったと思われる。

⑤ 相談体制の整備

〔事実関係〕

担任は、令和3年（2021年）7月9日に生徒Bからの訴えで、一緒に帰ろうとしていた生徒Bを置いて生徒Aと当該生徒が先に帰ってしまい、生徒Bが非常に憤慨しているトラブルを把握した。生徒Bの怒りが収まらなかったことから担任は介入の必要性を感じ、その日のうちにこの3人と事情を知ってい

る[]を含めたと5人で話し合いの場を持った。生徒Aと当該生徒が謝罪したものの、生徒Bの怒りは収まらなかったが、担任は生徒Bをなだめて帰宅させた。その後担任は、直接的なトラブルは把握していなかったが、8月末から9月ころ、どちらかが「ウザいね。」などとの悪口を言っているのを聞いていた。[]アンケートにおいて、当該生徒は生徒Bの悪口について記載した。それを見た担任は、翌日当該生徒からの情報であることは明かさず生徒Bに言葉遣いに注意した。[]アンケートで当該生徒は、「特にあの人のいざこざもお陰様でなくなりました。本当にありがとうございました。ですが、やっぱり見えないところできているようで、私たちはいいのですが、その陰口をきいている友達があまりいたたまれません。」との記載があり、担任はトラブルが多少改善したと捉えていた。

支援委の記録には、生徒Bと当該生徒及び生徒Aとのトラブルの記載はなく、9月2日に生徒Aと当該生徒との交際に関する記載があった。翌週、翌々週の支援委でも話題となり指導が必要との記載がある。学年主任によると、生徒Bと、当該生徒及び生徒Aのトラブルについては、話題にしたものの記録する程の内容ではなかったとのことである。担任は、いじめとの認識ではなく人間関係でうまくかみ合っていないと捉え、互いに言い分を話し合っ理解しあう場を持つよう対応した。

校長は、前述のトラブルについて喧嘩しているとの認識であった。

[検証・評価]

なぜ生徒Bが怒り、悪口を言っていたのかの推察がなく、表面上の注意指導を行ったため、問題の本質に迫ることができなかった。また、対象となった生徒だけではなく関係する生徒も含めて生徒目線で悩みや困りごと感を理解した上で事実関係を確認し、相互の自己や他者を捉える見方や考え方の成長を促す指導支援ができていなかったと思われる。

⑥ SC、SSWとの連携

[事実関係]

いじめ発見調査アンケート[]や担任と生徒の[]などを活用し、生徒の状況を把握し、課題について協議する支援委を毎週開催する体制が取れていた。支援委には、SCも参加しその協議によってSCが生徒との面談を実施していた。記録によると生徒Aの話題になった際、当該生徒との関係について指導が必要と協議された。

[検証・評価]

担任や学年担当教諭によるトラブルのあった生徒の聴き取りでは、「大丈夫」との返答で、様子を見るとの対応にとどまり不満の原因を探ることができなかった。例えば、SCを含め、学校外の専門家や地域の人々等との日常的な相談、連絡体制があり、活用することができれば、生徒間のトラブルの背景に気づくことができた可能性がある。

⑦ 生徒の家庭との連携

[事実関係]

■■■■■アンケートに、当該生徒が生徒Bとのトラブルについて記載していた。この件で、■■■■■当該生徒と面談を実施し状況の聴き取りを行った。その後、当該生徒は頭痛のために早退する際、迎えに来た当該生徒の母親に対し、担任より「友人関係で悩んでいるようです。家でも話を聞いてもらえるとありがたい。」と伝え、母親も「わかりました。」と答えた。

〔検証・評価〕

上記のトラブルについて当該生徒の母親に伝えていたが。その後の経過についての報告は十分ではなかった。

続いて「いじめへの対応・対処」に関する項目について検討する。

⑧ 組織的対応・体制の構築

〔事実関係〕

教職員間の情報の共有の項目で記載した通り、学校としてのいじめを把握する手だてはできていた。しかしながら、いじめ発見調査アンケート等をうけた取り組みが生徒への事実確認や声掛けに留まり、人間関係のトラブルの背景や生徒が表現していない、表現できていない点まで汲み取った上で担任、主任、養護教諭等で連携して対応するには至っていない。

〔検証・評価〕

個人の行為ベースでのみ問題を捉えて、生徒の表面的な言動がなくなれば解決したと考えているため、組織的対応が情報共有に留まっている。その結果として、連携して対応することが必要な直接的な言動を伴わない環境的ないじめには対応できていなかったといえる。

⑨ チームとしての支援

〔事実関係〕

担任からの情報で、学年さらには支援委で話題にあげていた。その後の対応は、担任からの報告を受け、トラブルは改善したと認識していた。

〔検証・評価〕

前項と同様、チームとして、個人の行為ベースでのみ問題を捉えているため、組織的対応が情報共有に留まっており、学年主任が担任への支援を行っているが、生徒に対する支援は担任と養護教諭が個別に行うに留まっている。その結果として直接的な言動を伴わない環境的ないじめには対応できていなかったといえる。

⑩ 生徒への指導支援

〔事実関係〕

いじめ発見調査アンケートを■■■■■生徒と保護者を対象に実施している。また、■■■■■アンケートを実施し、集計表を作成している。問題を把握した際の指導支援に活用している。

〔検証・評価〕

トラブルの対象となる生徒だけではなく、関係する生徒も含めて生徒目線で悩みや困り感を理解した上で事実関係を確認し、生徒相互の自己や他者を捉える見方、考え方の成長を促す指導支援ができていなかったと思われる。

⑪ 被害加害生徒への支援と指導

〔事実関係〕

当該生徒、生徒Aと生徒Bのトラブルや、当該生徒と生徒Aとの関係性について担任が当事者への面談等で注意、指導していた。

〔検証・評価〕

トラブルの対象となる生徒だけではなく、関係する生徒も含めて生徒目線で悩みや困り感を理解した上で事実関係を確認し、生徒相互の自己や他者を捉える見方、考え方の成長を促す指導支援ができていなかったと思われる。

⑫ 関係機関との連携

〔事実関係〕

いじめに関して、学校外の関係機関と連携した事実は確認できなかった。

〔検証・評価〕

学校内での体制整備はできているが、学校外の専門家や地域の人々等との日常的な相談、連携体制を構築する必要性がある。

⑬ 重大事態における対応対処

〔事実関係〕

保護者からの連絡により学校が重大事態を把握した際、即座に校長、教頭、学年主任、担任に連絡が行われ、必要な対応が行われた。また、校長が市教委に連絡したことで、教育長も当日中に事態を把握して、翌朝即座に市教委の担当者が学校に出向いて対応を協議することとなった。その後、他の生徒等への影響を一番に考え、SCへ指示するなどリスクへの対応を図った。ハイリスクの生徒に関しては、医師との連携が図られた。

〔検証・評価〕

市教委および学校外の関係機関との連携や情報共有はできており、生徒や保護者への対応も組織的に行うことができていた。ただし、重大事案発生後の当該生徒と同じクラスで特に仲の良かった生徒が悲しんでいる時、学年主任が「みんな掃除してんだよ。切り替える。」と急に指導するなど、生徒に寄り添った対応に関して一部不十分な点が見られた。

(2) 市教委の事案に対する対応

次に、市教委の本件に係るいじめ事案および重大事態に対する対応については、13項目のうち、「いじめへの対応・対処」から関係する項目、「⑧ 組織的対応・体制の構築」、「⑨ チームとしての支援」、「⑫ 関係機関との連携」、「⑬ 重大事態における対応対処」の4項目について検討する。

⑧ 組織的対応・体制の構築

〔事実関係〕

県教育委員会では、毎年2回いじめアンケートを全校で生徒と保護者に実施している。また、毎学期末にいじめの認知件数を取りまとめている。

市教委では、毎月開催される校長会において、市教委からいじめに関する情報を提供することがあった。

〔検証・評価〕

いじめ問題に対する体制は整っているが、いじめとして把握されたものの対応が中心になり、予防の視点は不十分だったと思われる。

アンケート以外での発見が難しく、隠れたいじめの発見には十分機能していたとは言えない。

⑨ チームとしての支援

〔事実関係〕

重大事案発生後、20時35分に当該生徒の父親から学校に連絡があり、事態についての報告がなされた。電話を受けた教員は、その直後に担任と校長へ電話で報告した。校長は、当該生徒が搬送された病院に向い、当該生徒の両親に会い、状況を聞き取るとともに21時ころ亡くなったことを知った。その後校長は学校に戻り、3年生の教員及び生徒指導担当である教員に連絡し、学校へ集合するよう指示した。さらに校長は市教委学校教育課指導推進室長（以下、室長）に電話連絡し、状況を報告した。室長は市教委教育長（以下、教育長）に連絡し、教育長と室長は当該生徒が在籍する学校へ向かった。室長と市学校教育課指導推進室長補佐（以下、室長補佐）と連絡しあい、室長補佐より村山教育事務所指導課主任指導主事（以下、主任指導主事）に連絡し、状況を報告した。主任指導主事より事後対応について次の指導があった。

- 保護者の意向を聞き取り、それに沿った対応を進めること。
- 動揺が心配される生徒への心のケアを行うこと。
- 文科省のマニュアルに沿って対応にあたること。
- 時系列に沿った記録を残しておくこと。

さらに、エリアカウンセラー（以下「AC」という。）の派遣について調整された。

〔検証・評価〕

重大事案発生後は、チームとして対応できていた。しかしながら、いじめの捉え方や予防的視点については、市教委と学校の認識にずれがあったと思われる。

例えば、毎月開催される校長会において、市教委からいじめに関して話をする機会があるが、その際いじめを認知した時の対応についての話題が中心となり、予防の視点を共有することについては不十分であったと思われる。市教委では、学校においていじめの予防の視点を持つよういじめの報告書に予防について記載する欄を設けたが、「よく見る。」といった漠然とした記載にとどまっていた。また、教員の業務量が多く、予防の視点を持つことが困難になっていた可能性もうかがえる。

⑩ 関係機関との連携

〔事実関係〕

重大事案発生後、校長から電話で状況の報告を受けた室長は、教育長に連絡し、教育長と室長は当該校へ向かった。そこで、3年生の担任団や当該生徒の担任から、当該生徒の学校での様子やこれまでの人間関係、本人の進路等についての情報を把握した。

翌日の12月21日0時17分に室長より、室長補佐に電話にて概略の報告を行う。室長補佐より主任指導主事へ電話にて事案を報告した。主任指導主事より事後対応について次の指導があった。

- 保護者の意向を聞き取り、それに沿った対応を進めること。
- 動揺が心配される生徒への心のケアを行うこと。
- 文科省のマニュアルに沿って対応にあたること。
- 時系列に沿った記録を残しておくこと。

さらに、ACの派遣について調整した。

6時35分に県義務教育課長（以下、義教課長）より室長補佐に連絡があり、当該生徒についての問い合わせがあった。

当該生徒と仲の良かった生徒Dから養護教諭が把握した12月20日の足取りについて、学校に詰めていた室長が情報を得た。

その後、義教課長より室長補佐に警察による生徒の聴き取りの際、配慮すべき事項について指示があった。寒河江警察署生活安全課から市教委に友人への聴き取りの予定について連絡があったことをうけて、市教委から寒河江警察署に連絡し、まず警察から学校に依頼してもらい、学校から該当する生徒の保護者に連絡し、同意を得た保護者に警察から連絡する方法をとるよう依頼した。

市教委では、これまでの学校での様子やいじめアンケート等の資料を入手し、状況の把握に努めた他、動揺している生徒への対応について市民健康課の保健師と情報共有して保健師の家庭訪問が可能か確認した。さらに、ハイリスク生徒の医療機関への受診等に関して精神科医と相談した。その後も、保健師、精神科医、寒河江市警察生活安全課と連絡を取り合いながら学校と連携して保護者やハイリスク生徒の状況を把握し、学校に必要な指示を行った。

〔検証・評価〕

市教委については、学校との連携はできており、専門家や地域の人々等との連携もある程度できていると考えられる。また、学校に対して迅速かつ適切な指導助言を行うとともに、関係機関との連携や情報共有を組織的に行うことができていた。

⑬ 重大事態における対応対処

〔事実関係〕

重大事案発生後、校長から電話で状況の報告を受けた室長は、教育長に連絡し、教育長と室長は当該校へ向かった。そこで、3年生の担任団や当該生徒の担任から当該生徒の学校での様子やこれまでの人間関係、本人の進路等についての情報を把握した。

翌日の12月21日0時17分に室長より、室長補佐に電話にて概略の報告を行う。その際、ACの派遣について調整された。同日、7時頃、室長と主任指導主事が当該校に出向いて情報共有を行い、生徒への伝え方についての遺族の意向確認と生徒への対応について協議した。また、当該生徒と仲の良かった生徒Dから養護教諭が把握した12月20日の足取りについて、学校に詰めていた室長

が情報を得た他、生徒に話す内容とその後のＳＣによる対応について校長と協議、確認した。同日、12時に教育長と市学校教育課長（以下「課長」という。）が遺族宅に弔問した後、市教委で、教育長、課長、室長補佐、係長の間で情報共有を行った。学校では、室長とＡＣが状況の確認と対応の協議を継続して行い、校長が3年生生徒全員に「生徒の突然の死」について伝えた後には、ＳＣ2名と主任指導主事・村山教育事務所指導主事の2名が保健室や校内を巡回して生徒の様子を確認し、終日必要な対応を行った。

その後も市教委では、これまでの学校での様子やいじめアンケート等の資料を入手し状況の把握に努めた。また、学校、警察、病院、保護者等と情報共有に努めた。

[検証・評価]

市教委および学校外の関係機関との連携や情報共有はできており、生徒や保護者への対応も組織的に行うことができていた。

5 提言

(1) いじめの予防・早期発見・対応について

本件に係るいじめの背景にある心理的要因として、他者に対する支配欲や独占欲、正義感に基づく自己の見方や言動の正当化などが挙げられる。ただし、これらの心理的要因は、すべての人々が多かれ少なかれ抱いているものであり、いじめ、あるいはハラスメントの加害者や被害者、加害行為の目撃者となることは誰にも起こりうることである。学校での人間関係においてそういった心理的要因が他者を攻撃する方向に向かった場合に個人として、周囲にいる立場として、指導する立場として、どのように攻撃的な言動⁵を予防、早期発見するか、あるいは、攻撃的な言動に対応するか、について普段から検討し、有効な対処方法を身につけておくことは、学校におけるいじめに限らず、社会生活においても必要なことである。

攻撃的な言動の予防・早期発見・対処方法を身につける際に必要な視点として、あるべき理想の行為が常にできる「よい人間」になることを目指した理想的行為主義の見方と、現実の状況の中でそれぞれに長所と課題をもった人々が相互に折り合いをつけながら人格的に成長することを目指した現実的人格主義の見方の両方のバランスを取ることが大切である。特に、学校現場においては、指導に熱心な教員であればあるほど、児童生徒に対してあるべき理想の行為が常にできる「よい児童生徒」を目指した理想的行為主義に基づく指導を行う傾向が見られる。理想的行為主義に基づく指導は、本件に係るいじめに対する指導でも見られるように、表面的な言動の改善にはつながるかもしれないが、根本にある心理的要因が解消されることはないため本質的な問題解決にはつながらない。

その他、本件に係るいじめには、学校外における生徒同士のSNSでのコミュニケーションが大きく関わっている点も考慮する必要がある。人間関係のト

⁵ ここでの「攻撃的な言動」とは単に殴る、大声で怒鳴るなどの身体的・精神的暴力のみを指すものではなく、相手の立場や考え方、価値観を無視して一方的に自分の主張や要求を押し付けようとしたり相手を自分の思い通りに動かそうとする言動を指す。

トラブルが起きた際、SNSにより当事者以外の生徒を通じた伝聞情報が当事者に伝わることで、当事者間のすれ違いや対立をより深めてしまう危険性がある。本件に係るいじめにおいては、当事者以外の生徒たちが人間関係のトラブルを仲裁する意図で当事者の発言を双方に伝えていたことが推察されるが、間接的であっても自分に対する陰口が継続的に伝えられることの心理的負担に対する理解と配慮が不十分であったことは否めない。

また、中学校の制度的な問題として、上級生になるほど高校受験に向けた学習指導、生活指導が行われ、生徒は教員の前では常に内申点を意識した言動を行わねばならない圧力を感じざるを得ない状況に置かれていることが挙げられる。そのような状況では、生徒は自分自身あるいは周囲の友人が抱える問題を教員に相談することが受験に不利になるのではないかという不安を抱くことになり、生徒側も必然的に教員の指導に対しては、表面的にはあるが従わざるを得ない状況になっている。そのため、生徒が教員の指導に不満を抱いていたとしても、少なくとも受験の結果が出るまでは、学校関係者に対する不満を口にするのができず、教員から生徒への一方的なコミュニケーションが行われがちで、生徒からのフィードバックによって教員の指導方法を改善することが困難である。その結果として、教員が部活動や受験のための学習指導に熱心に取り組んだとしても、生徒の実態に寄り添わない一方的な指導となった場合、その熱意は生徒の心には届かず、むしろ、中学校での3年間は暗黒の時代として記憶に残る可能性さえ生じてしまう。それに加えて、小中学生の時期にいじめなどによって人間関係が崩壊してしまった場合、学校だけでなく地域への愛着も失われてしまい、卒業後に生まれ故郷を離れて二度と戻ってこなくなることも懸念される。このように、教員が学級づくり、すなわち人間関係づくりを通じた児童生徒の人格的成長を重視せず、個々の児童生徒における部活動の実績づくりや学力向上にのみ情熱を注ぐことは、結果的に地方都市からの人材流出を招き、長期的には学校が依って立つ地域の基盤を崩壊させることにもつながりかねない。

さらに、いじめの定義に関わる問題として、いじめ防止対策推進法ではいじめを「児童等に対して、当該児童等が在席する学校に在席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と感じているものをいう。」と定義していることが挙げられる。本調査報告書「3 いじめと自死についての検証（1）当該生徒を巡る事実といじめ ①本調査報告書における『いじめ』の定義」では、「認知のためのいじめ認定」と「加害者等指導・処分のためのいじめ認定」を区別した上で、迅速な対策対応のために前者の目的でいじめ防止対策推進法に示す定義に基づいていじめ認定を行った。その上で、このいじめ定義が後者の目的、すなわち学校教育の現場において長期的視点から子どもたちの社会化を促す目的にはそぐわないことを指摘した。いじめ防止対策推進法に示すいじめ定義は行為に着目しているため、被害者の訴えに基づく加害行為が明確ないじめの早期発見や即時対応には適しているが、人間関係のトラブルに端を発する加害・被害の関係が不明確ないじめに対しては、重大事案発生後の認識となりやすい。いじめ防止対策推進法のいじめ定義に対しては、①個人の行為レベルでいじめを判断する捉え方であるため、集団の文化や状況などの文脈的背景が

見落とされがちで、いじめの現象を加害者と被害者のあいだの行為に限定してとらえてしまいやすいこと、②いじめかいじめでないかの線引きにこだわることで外形的行為としてはいじめとはみなされないがいじめにつながりやすい状況を見落とししたり、逆に子どもたちが自己解決できる状況に介入して結果的にいじめを深刻化させたりする危険性があること、③第三者が外形的に観察し、判断することを暗黙の前提としているため、教師の視点中心となりがちで、教師や大人による介入以外の対応が軽視されやすく、子どもたちからみれば外形的に観察されない陰湿ないじめに誘導されることになりがちであること、④「いじめは絶対に許さない」という指導が徹底されることで、いじめとみなされる外形的行為を行った子どもを周囲の子どもたちが集団で非難し、排除する事態が生じかねないこと、といった課題も指摘されている。

以上のいじめの予防・早期発見・対応に関する課題に対応するため、短期的対策と長期的対策に分け、さらに長期的対策については地域・学校づくりのレベルと学級づくりのレベルに分けた形で提言を行う。

① 短期的対策

まず短期的対策として、社会情動スキルの習得と情報モラル教育の実施が挙げられる。社会情動スキルの習得については、相手を非難することなく自分の気持ちや主張を伝えるアサーティブ・コミュニケーションのスキルやアンガーマネジメントのスキルに関する講座を学校に専門家を招いて実施し、その後の生活の中で実践して定期的に振り返りを行ったりロールプレイを通してスキルの向上を図ったりする学習活動を実施することを提言する。これらの社会情動スキルを繰り返し実践して習慣化する環境を整えることで、比較的短期間に効果を生み出すことが可能である。また、情報モラル教育についても、学校に専門家を招いて実際に発生しているSNSやインターネットでのトラブル事例を基に生徒たちがどのように対処するとよいか話し合いながら考えた上で、専門家からのアドバイスを受ける形で実践的に学習することを提言する。

② 長期的対策

次に、長期的対策として、地域・学校づくりのレベルでは、地域学校協働活動と実践的な人権教育およびICT教育を通じた実践的な情報モラル教育の推進が挙げられる。

地域学校協働活動の推進については、地域の大人が子どもたちを見守り、育てながら地域の活性化と地域の課題解決活動を行う拠点としての学校づくりに向けて、まず、山形県教育局義務教育課と生涯教育・学習振興課、および、市教委学校教育課と生涯学習課が相互に連携しながら地域学校協働活動の推進を支援する体制を整備し、地域の課題解決に取り組んできた人材を地域学校協働活動推進員として任命し、各学校に配置することを提言する。そして、各小中学校においては保護者や地域の人々との連携の中で子どもを見守り育てる基本方針を制定し、地域学校協働活動を学校の教育活動に取り入れるための対応と具体的な活動への取り組みを地域学校協働活動推進員と協力して進めることを提言する。各学校と地域における地域学校協働活動を通して、児童生徒と教員、保護者、地域の人々の関わりを築くことで、保護者に他の児童生徒や大人たちとの関係の中で自分の子どもの育ちを見守る意識が涵養されるとともに地

域の人々にも学校の教育活動に関心を持って児童生徒の成長を見守る意識が生まれるため、児童生徒も保護者や教員以外の多様な地域の人々との関わりの中で地域社会の一員としての自覚を持つことができると考えられる。

実践的な人権教育の推進については、教員や児童生徒が多様な地域の人々との関わりを深めながら活動を進めるためにも、話を中立・対等・公正に聴いてホワイトボードに書くことで承認するファシリテーション技術であるホワイトボード・ミーティング®のスキル習得を提言する。ホワイトボード・ミーティング®は小学生から大人まで誰でもファシリテーション技術を習得しながら話し合いを運営するスキルと人権意識を高めることができるようにプログラムが構成されており、習得したスキルは授業や学級活動、地域学校協働活動などでの話し合いや会議、情報共有、ケーススタディなどに活用できる。まずは、教員研修にホワイトボード・ミーティング®を取り入れることで、教員のコミュニケーションスキルが向上するとともに、児童生徒の言動を共感的・文脈的に捉える見方とよい面・悪い面の両面から捉える見方を実践的に習得し、理想的行為主義と現実的人格主義の両面の見方のバランスを取ることが可能になると考えられる。そして、教員が授業や学級活動、地域学校協働活動にホワイトボード・ミーティング®を取り入れることで児童生徒や地域の人々にも他者の言動を共感的・文脈的に捉える見方とよい面・悪い面の両面から捉える見方を広げていくことができる。これによって児童生徒自身もファシリテーターとなることで人間関係のトラブルを自己解決したり、自己解決が難しい場合には教員や地域の人々の協力を得ながら長期的視点から折り合いをつけていったりすることが可能になるであろう。

また、ホワイトボード・ミーティング®を通して教員と児童生徒の人権意識を高める活動と並行して、いじめ問題に対する学校の基本方針についても、個人の行為に着目していじめを捉えて解決しようとする理想的行為主義に基づく見方と、集団の人間関係の文脈的变化や人格的成長に着目して人間関係の自己修復あるいは折り合いを目指す現実的人格主義に基づく見方の両面からいじめを捉える基本方針を策定し、学校、家庭、地域で共有することも提言する。先にも述べたように、いじめ防止対策推進法はいじめ定義は、いじめの早期発見、即時対応の目的に沿ったものである。そのため、長期的視野からの予防的対策のためには、現実的人格主義の視点から、例えば、「集団内の人間関係において一方向的な力関係への進行が当事者間で自己解決されないままに放置され、当事者を含めた集団の成員の人格の成長が阻害されている状態」あるいは子どもたちにもわかりやすくした「クラスや部活動などの人間関係の中で起きたトラブルを自分たちで解決できなくなったり、周りの同級生が関わりや関心をもたなくなったりしてみんなの成長が止まってしまっている状態」といった集団の人間関係の経時的変化を捉えた定義も取り入れた形で、いじめ問題に対する基本方針を策定し、共有することを提言する。本件に係るいじめの場合、教職員も周囲の同級生も人間関係のトラブルが生じていることを認識していたが、いじめ防止対策推進法に定義された「いじめ」であると捉えたのは自死事件後のことであった。しかも、「いじめ」の行為は10月上旬頃に終息し、その後、表面的には2か月間行為が再発せず、解決に向かっていくものとされる状況であった。しかし、「クラスや部活動などの人間関係の中で起きたトラブルを自分たちで解決できなくなったり周りの同級生が関わりや関心をもたなくな

ったりしてみんなの成長が止まってしまっている状態」とする現実的人格主義の【いじめ】定義では、恐らく10月頃に当事者同士が表面的に距離を置き、同級生による仲裁も困難になった段階で介入が必要な【いじめ】の状態にあることを少なくとも同級生は認識できたと思われる。したがって、「いじめ」と【いじめ】の両方の定義からいじめを捉えることで、教職員、児童生徒、保護者、地域の人々が関わりながら人間関係のトラブルに折り合いをつけて成長に向かえるよう支援する取り組みを進めることが可能になる。

ICT教育を通じた実践的な情報モラル教育の推進については、従来のSNS、インターネットの使用制限を基本とする情報モラル教育では児童生徒のSNS、インターネット利用の実態に対応できていないことから、積極的に学校の教育活動において肯定的な目的での使用を促進する取り組みを行うことを提言する。具体的には、学校での学習活動や地域学校協働活動の際に必要な情報交換や協力要請のために、児童生徒がSNS、インターネットを活用することで、肯定的な目的で利用するために必要な知識やマナーを実践的に習得できるようにすることを提言する。その際、まずは地域学校協働活動推進員や地域の活性化に取り組んで積極的に情報発信をしている児童生徒と面識のある人々とSNSでつながって交流することから始めて段階的に交流の範囲を広げていき、その中で生じたトラブルについて教員と児童生徒でホワイトボード・ミーティング®を用いて話し合っ解決策を検討することが望ましい。

学級づくりのレベルでは、以上の地域・学校づくりの取り組みと連携しながら、児童生徒が互いの成長に向けて支え合う学級づくりとホワイトボード・ミーティング®を用いた日常のコミュニケーションの充実に取り組むことを提言する。

児童生徒が互いの成長に向けて支え合う学級づくりについては、まず、児童生徒が安心、安全に楽しく学校生活を送りながら成長できるための学級目標を自らの言葉で設定し、定期的に自分たちで振り返って強みと課題を共有しながら成長に向けて互いに支え合えるようになることを目指すことを提言する。そして、道徳科では、学級目標の達成度を振り返る際に児童生徒から出てきた強みと課題に関連する内容項目から教材を選択して授業をしたり、強みと課題に関連するテーマに基づいて複数の内容項目から成る単元授業をしたりすることにより児童生徒の成長を支援する道徳授業づくりを行うことを提言する。

ホワイトボード・ミーティング®を取り入れた日常のコミュニケーションの充実については、まずはホワイトボード・ミーティング®のオープクエスチョンとあいづちを用いてペアで相手の話を聴きあう活動から始めて、相手の話を聴きながらミニホワイトボードに書く活動、そして、授業でのグループワークの際にファシリテーターを順番に交代しながら全員の話聴いてホワイトボードに書く活動へと段階的に進めていくことを提言する。また、教員自身も児童生徒から話を聴く際にオープクエスチョンを意識的に用いることで、教員が児童生徒に話してもらいたいことを言わせるコミュニケーションではなく、児童生徒が話したいことを安心して率直に話せる場を作ることも大切である。このようにして、日常的に児童生徒が自分の意見や感じたことを安心して率直に話し合い、聴き合える経験と、自他の良い面と課題の両面から捉える経験を積み重ねることで自他の人権が尊重されている状態を体験的に身につけることが人権感覚の育成につながる。

以上の長期的対策は数年以上かけて少しずつ実現していくものであるが、短期的対策と並行して取り組むことで、短期的対策としての社会情動スキルの習得と情報モラル教育の実施の効果をさらに高めることにもつながるであろう。

(2) 重大事態の予防・早期発見・対応について

本自死事件は理想的行為主義の指導に適応せざるを得ない受験期の生徒たちの中でも特に過剰適応した生徒が「よい生徒」、「よい彼氏」を演じ続けようとし、自身の内面的な課題と向き合うための支援を誰にも求めることができなかつた状況下で発生したものと考えられる。当該生徒は教員や同級生からまじめで熱心な生徒という高い評価を受けていたにもかかわらず低い自己肯定感しか抱けなかつた結果、SNSを通じて見知らぬ人に自分を一切さらけ出すことなく一時的に頼る関係か、自分から湧き出る欲求や感情をそのままぶつけても壊れないことを確認し続ける関係といった両極端で持続可能性のない人間関係に頼らざるをえなくなったことが推察される。その背景には、周囲の人々や当該生徒本人が抱いていた勉強もスポーツもできて品行方正な人間になるべきとする理想的行為主義的な見方が存在している。この見方が強くなると、失敗や過ちは悪いことであり、失敗や過ちのない完璧な人間であることが望ましいと考えるようになり、自分よりも学力やスポーツなどの能力が高い人が完璧な人間に見えてしまう。その結果、自分の失敗や過ちを隠して懸命に努力しながら、それでもどうしても失敗や過ちを犯してしまう自らを心の中で卑下しつつ外面では平静を装うことになってしまう。

また、理想的行為主義への過剰適応行動には、トラウマ的反応から生じている側面もあると考えられる。「よい人」であることへの感情的な執着の背景には、「よい人」でなければ受け入れてもらえなかつた体験、自分がどうしたいか、どうなりたいか、よりも、「よい行い」をすることを優先させなければ自分の居場所を失うかもしれないと感じる体験があつた可能性が考えられる。そのような自分の存在の危機に直面した場合、人間はそのような状況に対して闘う、逃げる、固まる、のいずれかの反応を示す。闘うことも逃げることもできず、固まるしかない状態、すなわち自分の存在の危機に対処できない状態に置かれた場合、自分の欲求や欲望を抑圧して表面的に「よい行い」をすることになり、その状況がトラウマとなる。その後、周囲の人々が無条件に自分の存在を受け入れてくれている環境にいる場合でも、過去に自分の存在に関わる危機を経験した際と似た状況に置かれた場合には、自分の欲求や欲望を抑圧して表面的に「よい行い」をしてしまうことになったり、逆に抑圧されていた欲求や欲望を噴出させる形で自分の存在が受け入れられるかどうかを確認する行動を取ってしまうことになったりする。このようなトラウマ的反応の中でも、特に後者の反応が生じる場合、深刻なストレス状況に置かれているにも関わらず、本人がストレス状況に置かれていると自覚することが困難である。なお、このようなトラウマ的反応は、程度の差はあるがすべての人間に存在しうるものであり、原因となる体験が一過性のものであれば、成長の過程で周囲の人々との間で自他の欲求や欲望に折り合いをつけていく経験を通して、自然に解消されることも多いと考えられる。しかし、理想的行為主義の見方が支配的な環境では、むしろトラウマ的反応が強化されてしまう可能性がある。

さらに、このようなトラウマ的反応から深刻な生きづらさを感じている人々に対する理解や支援の必要性が社会において認識されていないために、対策が遅れていることも重大な課題である。具体的には、例えばデートDVに対する意識啓蒙パンフレットは本県でも作成され、県による高校や大学へのデートDV防止出前講座は行われているが、中学校での講座は行われていない。しかも、デートDVの意識啓蒙は基本的に被害者となりやすい女性を対象として行われているもので、加害者が抱えるトラウマ的反応に対する対応や支援については、全国的に見てもほとんど行われていないのが実情である。以上の本件重大事態の予防・早期発見・対応に関する課題を踏まえて、短期的対策と長期的対策に分けた形で提言を行う。

① 短期的対策

まず短期的対策として、学校において自殺予防教育およびデートDV防止啓発を行うこと、SCと養護教諭が児童生徒の言動の背景にある課題を検討して必要に応じて専門家の意見や支援を求める体制を整備することを提言する。自殺予防教育については、北海道教育委員会において、援助希求的態度の育成、早期の問題認識（心の健康）、ストレス対処スキルの育成を目標とした自殺予防教育プログラムを構築し、小中学校で特別活動の時間を9時間用いて実施する形で実践されている。この自殺予防教育プログラムは、教員による価値の押し付けを避け、グループワークを取り入れた参加型相互学習により教員と児童生徒がともに考える取り組みであることから、この取り組みを参考にして自殺予防教育を行うことを提言する。

デートDV防止啓発活動については、現状、山形県では「しあわせ子育て応援部」の「女性・若者活躍推進課」でデートDVの意識啓蒙を行っているが、教育庁の義務教育課や高等教育課とも連携して、中学生・高校生向けの意識啓蒙パンフレットと予防プログラムを作成することを提言する。その際、例えば宮城県や福岡県などで既に中学生向けのデートDV防止啓発パンフレットを作成していることから、それらの資料を参考にとよいであろう。また、当面、中学校においてはこれら既存のパンフレットを用いてデートDVの問題と相談窓口について教員および生徒に周知することを提言する。

また、SCと養護教諭がアタッチメント理論やトラウマケア、ポリヴェーガル理論など成育歴におけるトラウマの影響と心理療法に関する知見に基づいて児童生徒の言動の背景にある課題について検討して教育支援会議でケース会議を行うとともに、必要に応じてトラウマに関する心理療法の専門家の意見を求めて連携できる体制を整備することを提言する。これはいじめの予防・早期発見・対応についての提言でも述べた、個人の行為に着目する理想的行為主義の見方と集団の人間関係の文脈的変化や人格的成長に着目する現実的人格主義の見方の両面から児童生徒の言動を捉える複眼的見方に基づく指導にもつながると考えられる。

② 長期的対策

次に、長期的対策として、いじめの予防・早期発見・対応についての提言とも重なるが、学校の教職員以外の人々も含めた複数の目で生徒の成長を長

期的な視点から見守りながら児童生徒が安心安全に過ごせる学校づくりを行うことを提言する。

先に述べたようにトラウマ的反応は、程度の差はあるがすべての人間に存在しうるものであるが、学校において理想的行為主義に偏った指導を行うことで児童生徒のトラウマ的反応を強化してしまう恐れがある。実際、本件に係るいじめの加害者にも、いつも一緒に下校している友人が先に帰ったことについて「自分を置いて帰った」と捉えたり、教室で男子生徒と女子生徒が接近している姿を見て非難する反応を示したりする様子には、「友人とは一緒に下校するべき」、「男子生徒と女子生徒は適切な距離を保つべき」といった学校で指導されるあるべき理想から少しでも外れた行為を認めることができずに感情的に反応してしまうトラウマ的反応の要素が見られる。また、生徒証言によれば、同級生の死を知らされ保健室で悲しんでいる生徒たちに「掃除の時間」への切り替えなどを求める指導が一部教員よりなされたとのことである。この証言が事実であるとすれば、その教員が目の中の生徒の状況を無視して理想的行為主義の指導にこだわる背景には過剰に「よい子」でなければならない、あるいは、あるべき理想から外れた状態を許せないとするトラウマ的反応が残存している可能性も考えられる。もちろん理想的行為主義の見方に基づく指導が必要な場面もあるが、現実的人格主義の見方とのバランスの取れた見方をまず教職員から実践することで、まずは児童生徒のトラウマ的反応を増幅させない環境づくりを意識する必要がある。

その上で、過剰に「よい子」でなければならない、あるいは、あるべき理想から外れた状態を許せないとするトラウマ的反応を示す児童生徒に対しては、無意識的に生じる感情的反応の背景にある原因的事象を捉えて、その事象が現在、その場では起きていないことを理解し、その感情から少しずつ抜けていくための継続的な支援が必要である。

また、現実の人間は、中学生から見て完璧に見える大人であればあるほど多くの失敗や過ちを繰り返してきている。そして、その中でも自分の失敗や過ちを隠すことなく失敗や過ちに向き合ってきた人ほど適切な高さの強靱な自己肯定感を抱くことができている。このような人々は、自分の長所を生かし、短所については上手に周囲の人々に頼ることで逆境をしなやかに通過しながら、時には失敗したとしても長期的に見れば成長し続けることができる。児童生徒が地域学校協働活動などを通して地域を支えている人々との人間関係の中でそういった現実的人格主義の生き方に触れることができれば理想的行為主義の見方からくる自己肯定感の低さを和らげたり、より広い視野から自分の生き方を見直したりできるであろう。

以上のように、自殺防止教育等による学校内での早期発見・対応ももちろん必要であるが、自殺防止教育等の実効性を高めるためにも従来の学校文化の理想的行為主義に基づく一面的な見方を現実的人格主義とのバランスの取れた複眼的な見方へと改善するとともに、実質的にも学校内外の多様な人々の見方・考え方を取り入れた学校づくりをする必要がある。そのための具体的方策である地域学校協働活動と実践的な人権教育については、いじめの予防・早期発見・対応についての提言で述べたとおりである。

本調査報告書では本件に係るいじめが、いじめ防止対策推進法に示されたいじめ定義では本件重大事態発生前に教職員や関係する生徒たちにおいていじめが発生していると認識することが困難であったことを指摘した。しかし、そのことをもって、学校現場において、いじめの予防・早期発見・対応が不可能であると結論づけるものではない。今後、学校現場においては、個人の行為に着目していじめを捉えて解決しようとする理想的行為主義に基づく見方と、集団の人間関係の文脈的变化や人格的成長に着目して人間関係の自己修復あるいは折り合いを目指す現実的人格主義に基づく見方の両面からいじめを捉える基本方針を策定し、「クラスや部活動などの人間関係の中で起きたトラブルを自分たちで解決できなくなったり周りの同級生が関わりや関心をもたなくなったりしてみんなの成長が止まってしまっている状態」とする現実的人格主義の【いじめ】定義に基づきながら、地域ぐるみで実践的に人権意識を高める学校づくりを行うことでいじめの予防・早期発見・対応を行うことを提言した。このような地域・学校づくりは数年から数十年かかる事業である。しかし、現実的人格主義の【いじめ】定義を教職員、児童生徒、保護者、地域の人々で共有し、互いに関わりながら人間関係のトラブルに折り合いをつけて成長に向かえるよう支援する取り組みを進めるために、教職員や児童生徒がアサーティブ・コミュニケーションやアンガーマネジメント、ファシリテーションのスキルを習得することについては早期に取り組みを開始でき、いじめの予防や早期発見および学校集団生活における孤立感の緩和に対してある程度の即効性が期待できるものである。児童生徒の貴い生命を守り、すべての児童生徒が安心・安全な学校生活を送れるようにするために本提言が活用されることを切に願うものである。