

思われるし、そうなることを願うものであるが、いじめを受けたことのつらさ、家族がいじめを受けたというつらさ、統合失調症を発症したというつらさ、家族が統合失調症を発症したというつらさ、再調査を求めなければならなくなったというつらさ等は、いかなる報告書が出たとしてもそれだけで消失するものではないと考える。そのため、今後の具体的で現実的なケアを早急に検討する必要がある。依然としてA君の苦しみは終わっていないという前提に立って、A君とA君を支える保護者や家族・親族の苦しみへのケアについて、今からでも何ができるのかを真摯に検討する必要がある。A君の闘病は中学校卒業後も続くものであり、継続的な支援を行っていくための体制作りも大切である。現時点では精神科病院での治療・サポートを中心に行っている。具体的には保護者のサポートに関しては主治医、精神保健福祉士、心理士、看護師によるサポートを行っている。精神疾患・治療などについての家族教育及びリソースの紹介なども行われている。また、両親は家族・親戚からのサポートも受けているとのこと。今後のサポート体制については病院だけではなく、進路や就労・経済面、対人交流などについて困ったことが生じた際に相談できるような地域の支援機関があることが望ましい。活用し得る支援機関としては例えば高校生に対応するSCやSSW、保健所・保健センターの保健師、精神保健福祉センター、相談支援事業所、ハローワーク障害者相談窓口、障害者就業・生活支援センター、精神保健福祉ボランティアなどがある。支援に関わる機関が増えることで、本人や御家族の苦しみが少しでも軽減し得るのではないかと考える。

苦しみは客観的に軽重がつけられるものではなく、個人のものである。だからこそ、誰であっても、個人に寄り添ったケアが重要である。少なくとも、苦しみを感じたときにケアを求めてもいいという発想が重要で、残念ながらいじめがゼロになっていない現状の社会においては、いじめを防ぐ仕組みを作ることと同じくらい早急に、いじめにおける苦しみをケアする仕組みを準備する必要性を強調しておきたい。

A君、A君保護者以外にもいじめ行為によって傷ついた心のケアが必要な個人は多くいると考えられるが、そのケアの仕組み等についての提言は第3部にて詳述する。

第3部 提言 ～「いじめに向き合える、安全・安心な学校・地域社会へ」～

1 「いじめ」とは？ を再度考える

本事案において、いじめ問題が発生した後、学校側においては聞き取り調査等が実施されており、一定の対応は見受けられるところである。

そもそも、いじめというものはなぜ発生するのか、いじめる側の当事者がいじめに遭わないように自己防衛の観点からいじめるケース、当事者間の軋轢⁸から他者を巻き込んだ上でいじめに発展するケース、面白半分で行っていた行為がエスカレートしていじめに発展するケースなど様々な事例が考えられるところである。

いじめが発生した際の事実確認、被害者救済、加害生徒に対する対応等が重要であることはもちろんであるが、これらの対応を取る際に、なぜいじめが発生することになったのか、その原因を把握した上で対応を講じる必要がある。

本事案におけるいじめ問題を含めても、大人のいじめ問題を含めて、日本全国においていじめ問題は頻発している。

このようないじめ問題により被害者の苦しみが増大しない為にも、仮に新たないじめ

⁸ あつれき。仲が悪くなること。

問題が発生した場合には、過去の事例を教訓とし、対応方針等を策定した上で行動していくことが求められるものである。

そのためにも、本調査委員会では、チームで動くことの必要性、研修の必要性に関する提言を行う。

また、いじめ問題が発生した際における調査委員会の在り方に関しても、具体的提言を行うものである。

(1) 定義の変遷

いじめは学校や会社などコミュニティが存在するところではどこでも発生する可能性がある。特に自我や自立心が芽生える年頃の子ども達に発生しやすい傾向にある。このいじめの定義は時代により変化している。

- ① いじめの定義が定められたのは、昭和61年度（1986年度）に行われた「児童生徒の問題行動、等生徒指導上の諸問題に関する調査」を行ったときで、この調査では、「自分より弱い者に対して一方的に、身体的あるいは心理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もの」としている。その上で「学校として、関係児童生徒やいじめの内容など、その事実を確認しているもの」をいじめとして認定していた。また、いじめの起こった場所は学校内外を問わないものとしている。

これがいじめの最初の定義だが、学校が事実関係を確認しているものに限定されていたため、見逃されていたものもあったようである。

- ② 平成6年度（1994年度）に行われた調査では、学校での事実関係の確認を定義から削除しており、いじめに当たるか否かの判断を表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立つて行うことを追加した。
- ③ 平成18年度（2006年度）には「一方的に」、「継続的に」、「深刻な」といった文言を削除し、「当該児童生徒が一定の人間関係にある者から、心理的・物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの」と変更している。個々の行為がいじめに当たるか否かの判断は、表面的・形式的に行うのではなく、いじめられた児童生徒の立場に立つて行うものとする、とされた。
- ④ 平成25年度（2013年度）に「いじめ防止対策推進法」が施行され、その中で定められたものが、現在でも適応されている。この法律によれば、「いじめとは児童生徒に対して、当該児童生徒が在籍する学校に在籍しているなど当該児童生徒と一定の人的関係のあるほか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」としている。これはインターネットを通じて行われるものも含み、当該行為の対象となった児童生徒が心身の苦痛を感じているものが該当する。なお、起こった場所は学校の内外を問わない。

(2) 「いじめ」がもたらす深刻な結果

① 犯罪性

いじめの中には、犯罪行為として取り扱われるべきと認められ、早期に警察に相談することが重要なものや、児童生徒の生命、身体又は財産に重大な被害が生じるような、直ちに警察に通報することが必要なものが含まれる。これらについては、教育的な配慮や被害者の意向への配慮の上で、早期に警察に相談・通報し、警察と連携した対応を取ることが必要である。

② 心身の健康被害

精神的なものだと「冷やかしかからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる」ものや「仲間はずれ、集団による無視をされる」、最近ではパソコンや携帯電話

のSNS⁹等で「誹謗・中傷を受ける」といういじめも増加している。また、身体的ないじめは「軽くぶつかられたり、遊ぶふりをして叩かれたり、蹴られたりする」と傷などが残りにくい行為に留まっているものの行為そのものが精神にストレスを与えるものから、上記①のような犯罪として取り扱う必要のある大きな傷害を負わせるものまである。これらは結果として次のような精神疾患を招くこともあるし、自死（自殺）に追い込まれる事態も有り得る。

ア PTSD

自身の力ではどうしようもないような圧倒されるほどの衝撃的な経験が大きな傷、いわゆるトラウマとなって精神的あるいは身体的な問題を引き起こすことがある。心的外傷後ストレス障害（PTSD）とはこのようなトラウマを受けた後に心の傷が癒えず、後遺症として残ったものである。災害や事故、事件などの後に起こる単純性PTSDと特にいじめや虐待のように反復し一定期間行われる体験により負った心の傷によるものを複雑性PTSDという。子どもにとって、いじめは非日常的、かつ心に大きな傷を残す過酷な事態と言える。具体的な症状としては、トラウマの原因を何度も思い出す、苦痛な夢として繰り返し見るといった「フラッシュバック」である。また、トラウマを思い出させるもの、トラウマに関する人物を避ける「回避」、不眠や怒りっぽい、集中困難、過度の警戒心などの「覚醒亢進^{かくせいこうしんしやうじやう}症状」、現実感がない、記憶がないなどの「解離症状」などが現れる。ほかにも、トラウマの出来事に蓋をして昔の記憶を一部失う、夜になると不安になる、自己嫌悪や自己否定感が高まるなどの症状も見られる。PTSDになることで、人間不信や情緒不安定となってしまう、将来人間関係や社会生活に多大な支障をきたすことも多くみられる。

イ うつ病やパニック障害

うつ病は、気分が強く落ち込み憂鬱になる、あるいはやる気が出ない、不眠、疲労感、倦怠感が現れる気分障害である。人間関係などが原因として発生することもあり、いじめによる後遺症と認定されるケースもある。

パニック障害は息苦しさや動悸、吐き気、めまい、急な発汗などに突然襲われる状態である。いじめによる苦しみを受けたことで、発症する可能性があり、治療できるまでは不安にさいなまれ、外に出ることも困難になることもある。その他にも統合失調症、前述した以外の気分障害・不安障害、アルコール・薬物依存症など様々な精神疾患を発症するストレス因となることがある。また、ベースに自閉スペクトラム症、ADHD注意欠如多動症、学習障害等の発達症（発達障害）を抱えている場合はストレスへの感受性が高く二次的に精神疾患の発症をきたしやすくなることも考えられる。

疾患名が付くわけではないが、心理的反応として直接的にいじめを受けた恨みを晴らそうとその相手を傷付ける行為に走ることがある。また、将来にわたって（心理的には投影の機序だと思われるが）類似の状況で無関係の人にも相手が自分に悪意を持っていると思い込み、他害行為を行うこともあるなど生涯継続する影響を認めるケースもある。

⁹ ソーシャルネットワーキングサービスの略。登録された利用者同士が交流できるインターネット上のサイトのこと。

③ 生涯続く影響（進学、就職、対人関係）

②で挙げた様々な要因により進学、就職をはじめその後の人生に多大な影響を与え、一生を通じ対人関係に悩まされる結果となることもある。また、社会で会社でのいじめ（パワーハラスメントなど）を体験したとき過剰に反応してしまうこともある。

④ 家族への影響

いじめを受けた子どもを支える家族も多大な精神的困難に陥ることが多いと思われる。学校との連携、相手家族とのやり取り、場合によっては医療・福祉的な対応を必要とし大きな負担を抱えることになる。問題がこじれ法的対応を余儀なくされることもあり得る。家族を孤立させないためにも早期から専門職を含む支援者へとつなぎ、連携を取りながらエンパワーメント¹⁰していく必要がある。以後の対立の構図を生まないためにも大切なことと思われる。

(3) 「いじめ」に関わる心理 ～子どもの心に何が起きているか～

敢えて繰り返すが「いじめ行為」（殴る、蹴る、物を盗る、集団で少数者の無視をする、相手が嫌がる言葉を執拗に使うなど）は絶対に許してはいけない。先に述べたように、「いじめ行為」は被害者に深いダメージを与える犯罪行為であるからだ。それは、加害者、被害者、所属する環境等にどのような事情があろうとも、許してはいけない。

しかし、「いじめはいけない」、「あつてはならない」というだけでは「いじめ行為」がなくならず、かえって陰湿化、深刻化することがあるのは、既によく知られている。ですので、「いじめ行為」は絶対に許さない、という共通認識を持ちながらも、人はなぜ「いじめ行為」をしてしまうのか、その心理を冷静に考えていく必要がある。その心理を出来るだけ詳細に理解しようとし、その心理にアプローチすることが、いじめ被害者の苦しみへの理解、いじめ加害者の行動メカニズムの理解、いじめ行為の再発防止につながると考える。

① いじめ行為といじめにつながる心理を分けて考える

「いじめ」に限らず、人間のやることを、「行為（行動）」と「心理的理由（感情）」に分けて考え、対応することで、不適切な行動を変容させようという取組は様々な分野で行われており、一定の効果を上げている。

例えば、禁煙をする場合、「実際にタバコを吸う」という行動と、「タバコを吸いたいという気持ち」を分け、「吸いたいという気持ち」を「精神的休息」、「リラックス」、「急激なストレスからの一時的退避」を求めているのだと細かく分解し、「タバコを吸う」以外の行動でそれら心理的欲求を満たすことで、タバコを吸う行為を「しなくてもよい」状態にする（ニコチン依存が進んでいる場合は、それ以外に医学的なケアが必要だが、本論ではそこには触れない）。

いじめについても同じ側面がある。「いじめ行為」は許してはいけないし、即座に強制的にやめさせることで被害者の命を守らねばならない。ただ、同時に「いじめにつながる心理的理由」をいじめ行為以外で満たすようにしなければ、押し込められた感情は地下に溜まるマグマのように溜まり、いつか当人も思わぬときに、思わぬ形で噴き出す可能性が高い。

ですので、心理的理由（欲求）を見つめる必要があるのだが、心理的欲求も含めて「いじめ」とまとめてしまうと、「いじめは『あつてはならない』から考えてはいけない」、「いじめを許容するのか」などと、冷静に見つめることが難しくなっ

¹⁰ 組織や集団構成する一人一人が本来持っている力を発揮し、自らの意思決定により自発的に行動できるようにすること。

てしまう。そのため、いじめのメカニズムを理解した上で、単に押さえつけて見えずくするのではなく、本当の意味で、誰もいじめない、いじめられない学校（ひいては社会）を実現するために、まずは「行為」と「心理」を分け、「行為」は明確に禁止する、「心理」は見つめて、本人にとっても社会的にも適切な形で昇華させていく援助をする、という取組を提案する。

② 不安、恐れ、うまくいかなさ、ストレス

「いじめ行為」をしてしまう、若しくは、してしまいそうになる心理を一言で言い表すことは難しい。相手に対する激しい怒りがある場合もある。ただ、その怒りも、深く辿っていけば、実はいじめの標的以外への怒りから発展していることもある（他の友達、教職員、家族、自分自身など）。

また、その怒りをさらに辿っていくと、不安や不満、寂しさや、悲しさ、無力感、恐れ、自責などの感情に行き着くこともよくある。それらの感情は複雑に絡み合っていることがほとんどで、自分自身ではそこに気が付かず、言葉にできず、次々に移り変わっていきやすい。

一般には、集団の中で特定の少数者を執拗に攻撃し、排斥するような場合、それを主導する者には恐れのおもひがあることが多い。自分と価値観が違う他者への恐れ、自分の方が排斥されるかもしれないという恐れ、自分に存在価値がないかもしれないという恐れなどである。集団の中で、「いじめ行為」を直接はしないが、助長したり傍観したりする者の心理にも恐れがあることが多い。次は自分がターゲットになるかもしれないという恐れ、自分も首謀者の1人にされてしまうかもしれないという恐れ、などである。

恐れは、「知らない」、「分からない」という不安から生まれやすく、恐れに発展すると、普段ではしないような衝動的な行動に人間を駆り立てやすい（暴力行為、ネットへの悪質な書き込みなど）。また、逆に、普段なら出来るはずの行動が取れなくなることもある（友人への忠告、発見者として大人に相談など）。それらの感情の根底にはストレスの積み重なりがあると考えられる。日常の様々なストレスが、1つ1つは軽いとしても、何層も積み重なることで、大きなストレスとなり、余裕を奪っていく。その結果、思考が狭まり、先のことを考えたり、相手の気持ちを考えたり、自分のつらさを自分で認めて労ったりするような人間らしい発想が制限されてしまう。その結果、様々な要因の積み重ねで心が圧迫されている状態をなんとか打破しようと、様々な不適切な行為につながってしまうことが、学校に限らず様々な集団で見られる。繰り返し述べるが、だからと言って「いじめ行為」は絶対に正当化されない。

しかし、そういう「心の叫び」のようなものがあることを認めていくことで、「心の叫び」を聴き、寄り添い、一緒に適切な解決方法を探す支援ができれば、いじめ行為をしなくてよくなる生徒は増えると考えられる。

「自分のつらさを他人にぶつけるな」という論調もあることは承知しているし、正論だと思う。しかしながら、現在の社会情勢に目を向けると、「自分が蒔いた種」ではないことまで「自己責任」として背負わされている子ども達のニュースを毎日のように見聞きする。社会が複雑化し、大人ですら自分の抱えている困難さを自覚し、解消することが難しい。自らの抱え得る不全感を、まず一度受容的な他者に受け止めてもらい、人間として当たり前の感情だと保証してもらった上で、それがどんな要因から生まれてくる感情なのか、1つ1つ丁寧に解きほぐしていくようなことが求められている時代だと考える。

それは、経済的な課題、家族関係の課題、疾患や障害、学力、過去のつらい体験、経験の不足や偏りなど、実に様々な要因が絡み合っているため、1人の支援

者、1つの機関で対応し得るものではない。その意味で、「社会全体の課題」として取り組む必要があると考える。

③ 「いじめ行為」につながるつらい気持ちを解消するために「SOSを出す力」を育てる

「行為」につながる「感情」を見極めて、解きほぐしていき、そういう感情を「いじめ行為」以外で適切に昇華していくために重要なものの1つに「SOSを出す力」がある（文部科学省も「SOSの出し方に関する教育」として推進している）。

「いじめ行為」が、かなりひどくなることで（長期化、手法のエスカレートなど）大人が気が付き、被害者のSOSをようやく受け取れるという現状があるが、「いじめ行為」がまだほんのわずかな時点で、被害者が積極的にSOSを出せるようになれば、深刻な被害を防げる可能性が高い（詳細は後述するが、多くの被害者はSOSを「出さなかった」のではなく、「出せなかった」若しくは「出したのに受け止めてもらえなかった」と考えるのが自然であり、この点をもって被害者に非があるという言説が現状を正確に表してないことは、ここで強調しておく）。

さらに、いじめを目撃した、強制的に加担させられているがやめたい・やめさせたい、という立場の者が、早期にSOSを出せるようになれば、これもいじめ被害の軽減につながる（同様に、これも、SOSを「出さなかった」と責めるのではなく、「出せなかった」「出しても取り合ってもらえなかった」と考える方が建設的である）。

そして、積極的に「いじめ行為」をした加害者も、「いじめ行為につながる感情」は持っているが「いじめ行為」はまだしていないという時期があるはずで、その段階で適切にSOSを出し、身近な大人が適切にキャッチすることで、「いじめ行為」がそもそも発生しない可能性がある。

ただし、そうなるためには「SOSを出す力」を学校ぐるみで育てる必要がある。「早めに言いなさい」「なんでも言いなさい」という指示が大きな効果を生むことは、残念ながら稀である。なぜなら、多くの学校で、「自分の力でやらなければならない」という考えが浸透しており、そのような風土の下では、「SOSを出すこと」は「自分のできなさ」が露呈することであり、「恥ずべきこと」と考える児童生徒、教職員が多くいる。ですので、体系的で継続的なプログラムに則った教育が必要と考える。その中で、

- ・つらい気持ちをそのまま押さえつけることで、自分でも思いもよらない行為に及ぶことが、大人でも子どもでもあること。
- ・つらい気持ちを信頼できる大人に話すことで、一緒に解消していく方法を見つげられること。
- ・つらい気持ちを話せるようになることは、恥ずかしいどころか、大人になるのに必要なこと。

などを、繰り返し伝え、実際に、話して楽になる経験をたくさん積んでもらうことが効果的だと考える。

同時に、子どもに接する大人は、「SOSを受け取る力」を育てる必要がある。

- ・子どもが、大人から見ると些細なことであっても、「この世の終わり」のように感じて悩んでいること。
- ・子どものSOSを受け取るとは、解決や指導、激励の前に、「お礼」と共感的態度、共に解決していこうという態度が効果的であること。
- ・子どものSOSを受け取るためには、まず、大人自身が「SOSを出す」力をつけ、発揮しておくことが重要であること。

などを、専門職と共に、教職員集団全体として学んでいくことが重要と考える。

その両輪が回ることで、児童生徒と教職員、保護者などの大人が共に、「よく分からないもやもや」を一緒に見つめ、具体化し、1つ1つ（「いじめ行為」などによらず）昇華していくことが日常になると願っている。

2 いじめなくともよい学校へ

(1) いじめの「解消」をスタートにする ～「ケア」「構造の改善」まで～

ここまでのことを踏まえた上で、学校で深刻ないじめ被害を受けて苦しむ児童生徒をこれ以上増やさないために「いじめなくともよい学校」について考えてみたい。

「いじめ行為」を徹底的に監視し、厳罰を与えることで抑えこむ、というやり方は、既に限界や歪みが生まれている（マンパワーの不足、人間性を育てる教育との齟齬など。）。しかし、「いじめ行為」は絶対に許してはならず、撲滅していかなければならない。教育現場は、この両立が難しい課題のために疲弊しているように見える。

そのため、「いじめ行為を絶対に許さず、撲滅する」ために、「いじめ行為につながるつらい感情」を早期に教職員に伝えられる雰囲気を醸成し、そのスキルを高め、教職員自身もSOSを受け取り、児童生徒・保護者・専門職とともに、児童生徒の「つらい感情」に向き合い昇華を手助けしていくことが組織として仕組み化されている学校を目指すのはどうだろうか。

① 表面上の行為の解消はスタート（ストレスマネジメント、レジリエンス等）

一般的に、「いじめ」が表面化した場合の「ゴール」は「いじめ行為がなくなること」に設定されている場合が多い。熊本県教育委員会が作成したいじめに関する資料にもそのように明記されている。

しかし、「いじめ行為」が「大人からみて確認されない」「被害者・加害者に口頭で確認したところ『ない』と返答した」というところをゴールにしてしまうことで、「感情」が置き去りになってしまう可能性がある。

「いじめにつながる感情」が残っているにもかかわらず、いじめが「解消」した、となれば、その感情は一時的には落ち着いたとしても、どこかで表面化する可能性は十分にある。

被害者の感情も「なくなってよかったね」で済むことは多くはないと思われる。「終わったことにされた」という思いが残れば、心の傷が回復するどころか、じわじわと広がることも考えられる。

もちろん、「いじめ行為」がなくなるのは、被害者の生命を守るために早急にやらねばならないことではあるが、あくまでもそれはスタートではないだろうか。

「いじめ行為」がなくなっただけで、被害者は「一息」つくことができる。しかし、そこから恐怖体験を思い出したり、仕返しを恐れたり、「自分にも悪いところがあったのかも」「クラスメートに迷惑をかけたかも」など自責の念に苦しんだり、という心理過程が始まることがある。そうやって思い返すことがようやくできるようになったわけで、そのケアを長期間（少なくとも卒業まで）続けるところまでを、いじめが発覚したときのゴールに含める必要があるだろう。

また、加害者の「感情」、いじめ行為に至った心理的なメカニズム、リソース¹¹についても専門家を交えて検討し、必要なケア・教育がいる。クラスメートや教職員についても、不安や自責などの心の動きがあるはずで、そのケアが必要になってくる。

¹¹ 何かをするのに必要となるエネルギー源のこと。

感情だけでなく、構造的な問題もいじめの発生・再発に関係する。なぜ、ここまで行為がエスカレートするまで問題にできなかったのか、初動は遅くなかったか、外部への連携が遅れたのではないか、それはなぜか？校務分掌に改善の余地はないか？いじめ防止等対策委員会の頻度や構成員は適切だろうか？など、構造的な改善までを、いじめ発覚後の「ゴール」に組み込むことで、年を追うごとに「いじめなくても済む学校」が出来上がっていく仕組みが重要と考える。

② 「あってはならない」の前に今ある苦しさのケア

いじめに関して「あってはならない」という表現が多用されるようになって随分たつ。「いじめ行為」は絶対に許してはいけませんが、「あってはならない」と言い続けることによって、現実には、「今ある」ということから目を背けることにならないかを危惧している。

また、「あってはならない」と言い過ぎることで、「とにかく、いじめを終わらせよう」という心理が働き、①で述べたように、表面上の行為を押さえつけたことだけで「解消」宣言をしてしまう恐れがある。そうしてしまえば、直接的な「いじめ行為」が収まることでようやく一息ついて、被害者が心理的な回復を始められる状態になったのに、「もう終わったこと」とされてしまうことで、「不安な気持ちを訴えてはいけけないのではないか」、「つらさが消えないのは自分が悪いのではないか」と思い込まされてしまう可能性がある。これでは被害者の心理的回復は妨げられ、より深い心の傷となることもある。

ですので、繰り返しになるが、「いじめ行為」が大人から見て確認できなくなったことをゴールではなく、「スタート」として、被害者の苦しさのケアを、家庭や専門職、外部機関と協力しながら、本人のペースではじめていくことが重要と考える。そのことによって、被害者がいじめの被害から回復し始めることができるし、本当の意味で「学校・大人・社会は全力で児童生徒を守る」という姿勢を被害者のみならず全児童生徒に伝えることになると思う。

その上で、加害者を「いじめ行為」に駆り立てた「心理的要因（つらい気持ち）」を共に理解していくケアや、他のクラスメートや教職員が抱える自責の念や無力感、漠然とした不安などのケアを進めていく。

そう考えると「いじめが表面化した場合のゴール」を、表面的ないじめ行為の解消よりも、ずっとずっと先に設定することが必要になる。「そこまではするのか」という意見も多数あると想像する。ただ、学校は児童生徒に安心安全を提供する場所である。そこで安心安全を提供してもらうからこそ、様々なことを学び、社会性を身に付けることができる。自分自身の価値を信じ、尊重し、それ故に、相手の価値も信じ、尊重できる。そういう個人が集まるからこそ、主体的に安心安全な社会を作っていくことができる。ですので「いじめ行為」の表面化を、児童生徒に安心安全をうまく提供できていなかったサインと捉え、まずは人権侵害である「いじめ行為」があったことを認定し、その上で、心理的なケアを幅広く行い、児童生徒に安心安全をより提供するためにできることを関わる大人・機関で話し合う必要がある。

③ 「いじめ」につながるストレスの早期発見

前項では、いじめ行為が表面化した後の幅広い心理的ケアについて述べたが、そもそもいじめ行為が起きにくい学校にするために、「いじめにつながる心理的理由」＝様々なストレスを早期に発見して適切に対処することが重要と考える。そもそも、学校生活はストレスフルになりやすい。

- ・常に新しいことを学び、習得することを求められる
- ・常に、自分の能力を測定され、可視化され、多くの場合、それを他者に知ら

れてしまう

- ・日々の活動においての選択肢が少ない
- ・明文化されない「不文律」が多い
- ・人工的に構成員が決められている集団
- ・「私」ではなく「集団」として扱われる場面が多い

など、大人にはあまり無いストレス要因が多数存在する。

それは、効率的に教育を行う上で必要なことではあるが、そのことが、学校にいる全ての人にとってストレス要因になり得ることは認識した上で、ストレス対策をとる必要があると考える。

文部科学省も児童生徒のストレスについて重く受け止めているようで、「ストレス対処教育」の施策を進めている。少しずつ学校現場で、専門職と教職員が協働して、児童生徒にストレスについてやその効果的な対処について授業を行うなどの取組が始まっている。

ただ、何をストレスと感じるのか、どのくらいのストレスを苦しいと感じるのか、ストレスを感じたときにどのような心身の反応が起こるか、どうするとストレスが緩和されるかなどは人それぞれである。ですので、一人一人を丁寧に観察し、一人一人に寄り添ったストレス対処が求められる。

職員研修や全体への講演、授業、保健だより等で、学校ストレスについての一般的な知識を共有することで、「こんなことでつらいのは自分だけでは無いか」「打ち明けたら馬鹿にされたり『がんばれ!』と言われるだけだから言えない」などの児童生徒・教職員の気持ちを和らげつつ、一人一人の児童生徒の状態を観察する。観察したことは共有し、専門職を含めて検討して一人一人について適切な対応を実施していく。

特に、専門職を含めた検討の重要性がこれから高まってくると思われる。様々な背景を持った児童生徒が社会の多様化の中で増えることで、「今まではそんな子はいなかった」「他の子も大丈夫だから、あの子も大丈夫なはず」「甘えているだけ」「弱いかから鍛えないと」などと、過去の経験にのみ基づいた対処（若しくは「個別の対処をしない」という決断）が重大な事態を招くことが増えると予想される。決して、専門職の方が教職員よりも優れているというわけでは無い。教職員自身も学校の構成員として、児童生徒に近い「学校特有のストレス要因」に晒されているので、ある意味でそれに慣れてしまい、児童生徒がストレスを感じていることに気が付きにくくなっている可能性がある。そのため、正規の学校職員として毎日出勤しているわけではない専門職と一緒に検討することで、自身のストレスにも気付き、癒す機会を得て、児童生徒のストレスにより多角的に気が付くことができるのだと考える。

ストレスに気が付いたら、適切な対処が必要だが、そこにも一人一人に合わせた工夫が必要だろう。そのためには、教職員研修等を通じて、様々なストレスケアの方法があることを大人が知っておくことが重要となる。「どうしたらいいか分からない」という不安は、「分からないことを知りたく無い」という気持ちにつながりかねない。そうすれば、児童生徒がつらさを訴えても、それを受け止められず、安易な励ましや、叱責をしてしまうことも考えられる（いわゆる「いじめの隠蔽」をしたくなる心理もこれに近い）。大人が、多様なストレスと、多様なケアの方法を知り、実際に体験して自身のストレスを癒す経験が、児童生徒に寄り添う力を高めることにつながる。

既に多くの学校で実施されている「児童生徒理解」の時間や「見つめる会」などを活用して、そこでの情報を「いじめ防止等対策委員会」等とも適切に共有するこ

とで、「いじめ行為」になる前に、全ての児童生徒に安心安全を提供できるよう具体的な対処をしていくことを強く望むものである。

(2) 「いじめ行為」を防ぐ心の土台作り

前号(1)では「いじめなくてもよい学校」を考える出発点として、「いじめ行為」が表面的になくなることで「いじめは終わった」としてしまいうのではなく、そこから被害者をはじめとした学校の構成員のつらさのケアをスタートさせることを提案した。そして、そのような発想を共有することで、いじめにつながるストレスを早期に発見し、「いじめ行為」が発生する前に対処できる可能性を示した。

本号(2)では、それをさらに進めて、専門職がストレス対処教育等で児童生徒・教職員に伝える内容等を元に、「いじめ行為」を防ぐ心の土台をどう作っていくかについて考えてみたい。

① 一人一人違うことを共有する

既に、前号③で触れたが、何をどう感じるかは一人一人違う。それだけでなく、「できること・できないこと」も違うし、「容姿」や「生まれ育った環境」も違う。改めて言うまでもないことかもしれないが、人は一人一人違う。それぞれの個性を持ち、それぞれの意思を持って行動する。

しかし、学校においては、「人が一人一人違う」ということがあまり明確に意識されていない場合がある。これも既に述べたように（第3部2-(1)-③）、学校では限られた年限で定められた教育内容を、本来は興味関心も能力もそれぞれのはずの児童生徒全員に一斉に習得してもらうことが求められる。それ故に、一人一人の違いよりも、同じにすること、集団として行動すること、集団の基準に合わせることで、一般社会よりもさらに強く求められる。効率的な教育を行うために必要なことではあるが、これが行き過ぎると「違い」があるはずなのに「違い」が無いかのように振る舞ったり、「違い」を極端に嫌ったり攻撃したりする心理が生まれかねない。その心理は「いじめ行為」に発展しやすいと考える。

「違い」があることを肯定的に認める、ということと「集団行動」をとらない（取れない）ということは、本来はそれぞれ別のことである。感情、思考、スキル等が違ったとしても、一定の許容範囲の中で、それぞれに必要なサポートがあれば「集団行動」を取ることは可能だからだ。それは、一般の企業等やスポーツチーム等を見ても分かることと思う。それぞれの構成員が、それぞれの思いをもって、それぞれの考え方で、それぞれのスキルを活かし、それぞれの役割を担い、うまく組み合わせることで、チームとしては同一の目的に向かって進んでいることの方がむしろ多く観察されるだろう。

しかし、学校現場では、「違いを認める」ということが「自由に集団を離れていい」ということだと誤解されている場面を散見する。この2つが同一視されてしまうと、学校という組織の性質上、集団行動を維持しなければならないので、半自動的に「一人一人の違い」が無視されるか、否定されてしまうことになる。

他者（集団）と自分との違いは、自分の独自性・個性と言える。その自分独自のものを、無いものにされたり、（集団を乱す）悪いものとされたとき、ほとんどの人は（自覚していないことが多いが）深く傷つく。自分そのものを無視されたり、悪いと決めつけられるのはつらいことだ。そして、深い傷つきは、攻撃性に変わっていくことがある。これ以上、傷つけられないように、自分を守るために攻撃をしなければと無意識に感じるからだ。攻撃性は、外に向く場合と、内に向く場合がある。外に向けば、いじめ行為や家庭内・校内暴力につながる恐れがあり、内に向けば、自傷行為や自殺企図につながる恐れがある。

もし、大人の中に「違いを認めると集団が保てなくなるのではないか」「児童生

徒が自分勝手に動くことを許すことになるのではないか」という不安や恐れがある
とすれば、必要なのは、違いを認めないことではなく、自分自身の中に不安や恐れ
があることを自覚することではないだろうか。自覚をした上で、その不安や恐れが
何から来るのか、先輩や専門職のサポートを受けながら丁寧に探っていく。児童生
徒の（全員にあるはずの）「違い」を細かく見つけるスキルや、「違い」に合った
役割を生み出すスキルなどの不足が不安を産んでいることもある。そうであれば、
学び、実践の中でスキルを磨くことで解決することが多い。

そうやって、丁寧に自分の感情（＝他者との違い）に向き合うことで、児童生徒
の一人一人の「違い」を肯定的に受け止めたり、「違い」に悩む児童生徒の気持ちを
丁寧に解きほぐす手助けができるようになると思う。

その上で、大人が自信を持って「違い」はあるし、悪ことではない。どう活かす
かだ、と明確にしてあげることで、児童生徒のストレスが緩和されるのでは無いだ
ろうか。もし、そこが明確にならなければ、児童生徒は不安の中で、傷つき、人知
れず攻撃性を持つかもしれない。また、「良かれ」と思って、クラスメートの「違
い」を「注意」「指摘」という形で否定し、他者を傷つけてしまうかもしれない。

繰り返すが、

- ・人には、一人一人、違うところがある　＝独自性
- ・「違う」ところがある人同士でも、同じところがある
- ・「違い」と「同じ」を上手に活かし、組み合わせることで、

同じ目的を持って、一定の幅と多様な役割を組み合わせ、集団で行動できるという
ことをまず大人の間で共有し、「違い」を見つけて肯定的に受け止めることや、
「違い」をうまく活かして集団を運営することを、新しい教育技術として創り出し
ていくことができれば、結果として「いじめ行為」は激減していくものとする。

それを、1つのクラス、1つの学校、1つの自治体で行うのではなく、広い規模
で、他職種を交えて進めていくことで効果が高まるのではないかと。

② できない・分からないが尊ばれる雰囲気作り

前項で述べた「違ってはいけないのではないかと」という心理も関係しているが、
学校におけるストレス要因の1つとして「できない・分からない」がすぐに可視化
され、共有されてしまう、ということがある。一般社会においては、「できない・
分からない」ことがあったとしても、すぐに「点数」や「正答・誤答」のように可
視化されることはそう多くはない。そしてそれが周囲の人間に知れ渡ってしまうこ
ともそう多くはない。しかし、学校ではそれが当たり前であり、そのことで傷つく
ことがなかなか許容されない。「自分の努力が足りない」から「できない・分か
らない」のだ、と言われてしまいがちだ。その根拠として示されるのは「他のクラス
メートはできている」「去年の〇年生はできていた」という他者との比較であるこ
とが多く、「できない・分からない」を「自分のさらなる努力」以外で解消する道
もあまり示されていない。

しかし、学校は学ぶ場であり、成長する場である。ということは、そもそも学校
に通う人は「できない・分からない」状態であるのが前提となる。加えて、現状の
学校では、年齢を基準として、学ぶ内容・学ぶ速度・学ぶ方法が決められているこ
とが多い。ですので、一人一人違うはずの、元々の興味関心・既に持っている知識
の多寡・得意な学習スタイルの違い（視覚からの情報入力が得意、聴覚からの情報
入力得意など）などはあまり考慮されない。そのため、「他の子ができたから、
あなたも分かるはず」「〇年生だからできるはず」というのは根拠になりにくい。
現状の社会情勢を鑑みると、特に公立の小中学校において、年齢ごとにカリキュ
ラムを定めて集団で同じ授業を受ける仕組みがすぐに大きく変わることは考えにく

い。また、それを否定するものでもない。ただ、そうであればこそ、様々な背景がありそれぞれに違う児童生徒が同じような学習内容を見つけていくためには、自ら「できない・分からない」ことを訴えられる力を持つことが必要ではないだろうか。児童生徒が自ら「できない・分からない」を大人に伝えることができれば、教職員が「できない・分からない」を発見する前に適切な支援ができる。児童生徒の状況によっては、学び方の工夫を示すこともできる。教職員も専門スキルを持っているので児童生徒の「できない・分からない」を見つけることが十分可能ではあるが、1クラスに数十人も生徒がいる場合、発見が遅れてしまい、その間、児童生徒がつらさを抱えたままになってしまう可能性もある。

ただ、児童生徒が「できない・分からない」を訴えるためには、大きな壁があると感じている。それが、前述したように、「できない・分からない」のは努力が足りないからだ、つまり、「その子が良くない」とするムードである。繰り返すが、人はそれぞれ違うので、たまたまその単元にまるで興味を持てない場合もあるし、担当の教職員の教え方が、自分の得意な学習スタイルと真逆な場合もある。です。で、努力の多寡と「できない・分からない」が直接関係しない場合もあるし、「できない・分からない」のは「自分が悪いんだ」「自分はダメなんだ」という雰囲気から来る自責の念により、努力の意欲を奪われてしまった児童生徒は数多くいる。

だからこそ、努力の可能性を再び信じてもらうためにも、「できない・分からない」は当たり前のことで、それを訴えてくれたからこそ、教職員が自らの児童生徒理解を深め、授業をする力を高めることができると受け止め、積極的に発信することが重要と考える。

「できない・分からない」と言えることは、「できるようになりたい・分かるようになりたい」という意欲の現れと捉えることができる。もし、投げやりに「できない・分からない」を発する児童生徒がいたとしても、「意欲を奪われてしまうだけの環境・雰囲気があったのだ」と受け取ってもらえるムードがあるならば、その児童生徒は意欲を取り戻せるのではないか。分からないという訴えを肯定的に受け止めてもらい、そこまで頑張ったことを認めてもらい、自分に合った学び方を一緒に探してもらう。そういう経験こそが学習意欲を育むのではないだろうか。

「なんで分からないの!」と怒気を孕んで言うとき、実は、大人が困っていることが多い。一見、子どもが「できない・分からない」ことを責めているようで、心の中では大人自身が「これ以上、この子が分かるように教えるだけの引き出しが自分にはない。どうしてあげたらいいのか分からない」という苦しみが生まれている。もし、その苦しみを自覚することができれば、その苦しみは、「できない・分からない」と訴えている子どもの気持ちとかなり近いと気が付けるのではないか。気がついたとき、その子の苦しみに寄り添っていることになる。

「できない・分からない」が子どもにとっても大人にとっても、前向きな言葉になる環境を学校内外に作っていくことが、遠回りのように見えて、子どものストレスに気が付き、それに寄り添い、安心安全な環境で、社会性も学力も伸ばせる学校を作っていくことになるのではないか。

そのためにも、大人が積極的に「できない・分からない」と仲間や上司や専門職に伝え、ともに解決策を探す姿勢を見せていくことが重要と考える。

そうしていくことで、「あいつはあれができない」「これも分からない」という理由での「いじめ行為」は減っていくし、「どうせあれもこれもできない」というつらさ・傷つきから相手を攻撃する「いじめ行為」も減るのではないか。また、「あいつのことが分からない」だから攻撃する、という「いじめ行為」に至る前に、周りの仲間や大人に「あいつのことが分からないんだけど」という相談を、遠

慮や恥ずかしさや罪悪感なくできるような学校のムードが作れば、多くの「いじめ行為」を防げると考える。

③ 誰もが相談できる学校作り

いじめは、加害者、被害者という二者関係の中で起こるが教室の中にはいじめの現場に立ち会う「傍観者」と呼ばれる子ども達がいる。傍観者¹²の行動についてたくさん研究がなされている。その中では、「傍観者はいじめ状況を不快に感じているにもかかわらず、いじめを止めようとするのは少なく、加害者側に立つことも多い。その一方で傍観者の行動を変化させることによりいじめを止められるはずだ」ということを提唱している研究もある。傍観者がいじめに関与しない理由としてヘーズラー¹³（1996）は次の(ア)～(ウ)の3点を整理している。

(ア) 何をすればよいかわからない

(イ) 報復 次のいじめのターゲットになることを恐れている

(ウ) 何かをして状況をさらに悪くすることを恐れている

傍観者が何もできない状況が続く、いじめが更にエスカレートして深刻な状況が起こってきた場合、傍観者にも次のような変化がでてくる。

(エ) いじめ被害者が受けていた傷が想定していたよりもずっとひどく何らかの不幸な結末に至る場合、いじめを知っていたにもかかわらず、止められなかったことに罪悪感を覚え、自己肯定感の低下を招く恐れがある。

(オ) いじめを毎日のように見ていくうちに、共感性をなくし慣れてしまい、加害者の影響を受けて知らず知らずのうちに加害者になってしまう恐れがある。

つまり傍観者達は、加害者になり集団そのものを危険な状況に変えることも、逆によい行動を起こしてくれればいじめを止める方向に動くこともできるということである。

傍観者に良い行動をとってもらうためには、「いじめを止めさせたいと思っているのは自分1人ではない」という事実を子ども達に知らせ、集団の力を使えるようにさせることが大切である。

傍観者がいじめに関与しない理由に対する対処法は以下のことを提案したい。

上記の(ア)「何をすればよいかわからない」に関しては「(いじめを止めさせたいと思っているみんなが) 集団で対抗すべきである」ことを伝える。

上記の(イ)と(ウ)に関しては、「傍観者が集団になれば、報復を受けることも状況を悪くすることもない、しかもそうした傍観者集団は学級の雰囲気良くし、いじめの発生を抑止する。」ということ伝えていく。

傍観者がいじめ防止の鍵を握っており、いじめ防止を考えるときにはこの傍観者にアプローチすべきである。「いじめ予防教育」を行うことは傍観者を育てることであり、これらのことを子ども達に伝えるためには、まず大人である教職員が「いじめは道徳的に間違っていること」、「いじめを止める行動を取ることは非常に大切で価値あること」である。ということ強く信じている必要がある。

しかしながら、担任教諭が一人だけで動いてもうまくいくわけでない。集団の力は教職員という集団の中でも働き、学級、学年、学校の雰囲気が良くなる可能性がある。また、学校と保護者とも協働し、校内での風通しを良くして相談がしやすい、

¹² 被害者、加害者以外でいじめの現場に立ち合った子ども全てをこう呼び、いじめのメカニズムを研究する場合によく使われる。

¹³ 参考文献 和久田 学著「学校を変えるいじめの科学」(株式会社日本評論社 2019年) 53-62ページ

話し合いがしやすい雰囲気を作ることは非常に大切である。この最終ゴールが「いじめなくてもよい学校を作る」ことにつながっていく。

(3) 実効性のあるチーム作り

① チーム作りの難しさの共有

いじめ問題の発生に当たっては、担任教諭又は管理職ら個々の職員で担当してしまえば、担当職員の負担は重くなり、実効性のある解決を図ることが難しくなることが予想される。

そこで、いじめ問題の解決に当たっては、個々の職員のみで解決に当たるのではなく、学校全体及び市教育委員会や専門機関等を含めたチームにより解決に努めることが相当である。

また、いじめ問題発生時のみの対応ではなく、いじめ問題が発生していない段階においても、予防的取組に関する議論等をチームで行うことも必要となる。

しかし、チームで解決に当たる場合にも、どのような体制で解決に当たっていくのか、常日頃からチームで解決を図っていく仕組み作りを意識し、対応体制を整えておかなければ、問題が発生した場合にも迅速な対応を取ることができない。さらに専門機関や外部の有識者を交えたチーム作りを整える場合にも、情報共有をどのように図っていくか、問題発生時の個人情報やプライバシー等の保護をどのように図っていくか、情報共有の在り方も問題となり得る。

② チーム作りを学び、練習する発想

このようにチーム作りを整えるに当たっては、いじめ問題発生時にチーム作りを意識していたのでは迅速な解決を図ることはできない。また、情報共有等の在り方に関しても、日常的に議論すべき課題であることから、いじめ問題発生の有無に関わらず、常日頃からいじめ問題発生時のチーム作り体制を議論する必要がある。

そのためにも、学校側において、常日頃からチーム作りを行うに当たり、どのような連携先を想定することができるのか、連携先に対してどのような連携方法が想定されるのか、連携候補機関と事前に協議し、具体的連携方法等を模索し、学校内部で情報共有しておく必要がある。

そして、平時から各連携機関との間で、いじめ問題発生時の対応体制を協議するとともに、いじめ問題の発生を予防するための取組に関しても平時から議論し、情報共有しておくことが重要である。

また、平時の協議時においては、形式的議論で会議等が終わってしまっても意味を有しない。そこで、平時の会議等においては、形式的議論で終わることがないように、各協議時に課題を持って具体的内容を協議し、議論することが望ましいものとする。

③ 孤立を防ぐためのチーム作り

具体的チーム作りを行うに当たっては、被害者・加害者・教職員等それぞれの立場からどのような連携先が想定されるか検討していく必要がある。

ア 被害者の孤立を防ぐ

誰にも話すことができなかったつらさに思いを寄せ、受容的に関わりを持つ。この関わりによって、きついときには誰か助けてくれる人がいるという人を信頼する気持ちができてくれば、その方の将来にわたって有効である。孤立を防ぐということは一過性のものではなく、生涯を左右することもあるという自覚を持ちたい。

話を聴くことに関して、担任教諭だけではなく養護教諭、SC・SSWという専門職が関わるができる。

イ 加害者の孤立を防ぐ

加害者も時として、何かの被害を受けそのはけ口として加害行為に至っている場合がある。加害生徒への対応も罰則を与えるだけではなく、何か背景があるのではないかという視点をもち指導する必要がある。学校現場での出来事だからこそ、罰則と教育を分けて考え、排除しない指導をしていただきたい。教室の中で起きたことに関しては、被害者、加害者だけではなく、クラス又は学年全体で、今後どのようにしたらこのような出来事が起きないのかを考えるきっかけになることを切に願う。

ウ 発見者の孤立を防ぐ

いじめを発見した者もまたつらい思いを抱えていることが多い。特に「いじめ行為」の初期段階で、「いじめ行為」が起きていることに気が付くことができる者は、感受性が豊かな場合が多い。感受性が豊かということはその分、自らが傷ついてしまいやすいとも言える。また、過去に「いじめ行為」やそれに類する心の傷つき体験をしているが故に、他者が「いじめ行為」を受けていることを敏感に察知していることもある。

いじめを発見した（いじめが行われていると認知した）ことそのものが強いストレスになり得る（いじめではないが、家庭内でDVが行われているのを見た子どもが、実際にDVは受けていなくても、それに類する心の傷を負うことがある。そのため、実際に子どもに暴力を振るわなくとも、DV場面を見せることだけでも「面前DV」として児童虐待として扱われている）。それに加えて、発見者の苦しみはなかなか他者に理解されにくい。いじめ行為を見て心を痛めているにもかかわらず、それを他者に相談すると「あなたがやられているわけではないでしょう？」「なぜ止めないの？」「あなたの気のせいではないの？」などとまるで発見者に非があるような反応をされることが有り得る。そうすると、発見者は新たな苦しみを抱えた上、今後の相談が困難になりやすい。こういう経験をすれば、第3部2-(2)-③で示したような「傍観者」とならざるを得ない。多くの傍観者は過去の経験から「(学習性)無力感」を持つに至ったものということもできる。

特に、いじめのアンケート等で「いじめを見聞きしたことがありますか」という設問に対し、「ある」と答えた「発見者」に対しては、実は本人がいじめ被害を受けているが報復や取り合ってもらえないことを恐れて「発見者」として振る舞っている可能性も含め、本人が傷つきを持っているというサインと捉えて、丁寧に話を聞いていく必要がある。まずは、どのような内容だとしても、既に教職員がいじめと認知して対応している事案であったとしても、勇気を持って教えてくれたことに率直に感謝することから関係作りを行ってほしい。

エ 担任教諭の孤立を防ぐ（学年部、養護、特支部、SC、SSW、管理職）

いじめ事案が起こった場合、どうしても担任教諭の負担が大きくなってしまう。特に経験もありクラスをまとめる力のある先生ほどその責任感のもと1人で頑張られることが多い。しかし頑張れば頑張るほど空回りすることも増えてきて疲弊してしまい、今度は担任教諭が心を病む結果になることも多い。必要であればSC・SSWは担任教諭のサポートも行っていく。学年部や管理職との風通しを良くし、役割分担を図りながら解決に向けていく。

オ 学校の孤立を防ぐ（教育委員会、地域社会の理解）

いじめが表面化した場合に、表面的にいじめ行為が見えなくなることのみを追求しすぎて、被害者をはじめ、様々な関係者のつらい気持ちに蓋をしてしまい、結果的にいじめの再発を招いてしまうことがあるのは先述のとおりである。ただ、このようなことが起こってしまう要因の1つに、学校の孤立があるように感じる。

学校は教科学習だけではなく、実に様々な役割を求められている。その要求は社会の多様化に合わせるように、ますます増えてる。そのような中で、ここまで提案してきたような、「いじめなくてもよい学校作り」をするとしたら（それがあある意味で教育活動の根幹と同じという主張をしているわけだが）、到底、他の全ての要求に応じることはできない。教職員のなり手が少なくなっていること、教職員の過酷な時間外労働については、たびたびニュースとなり、世間の話題になるところである。

つまり1つの学校だけで、しっかりしたいじめの対応を行うことには、マンパワーの問題と、連携する他職種の人材が不足していることから、かなりの無理がある。

また、「いじめ行為を絶対に許さない」という当然の思いが、いつの間にか、「いじめをするような人間を許さない」に変質し（あくまで撲滅すべきは行為であるはず）、さらにそれが「いじめが起きるような学校は許さない」に変質して、それが「とにかくいじめが確認されない学校にしなければ」という重圧になり、いじめ対策を「目に見える部分だけ」にさせてしまっていないだろうか。これもまた、学校が孤立していると言える。

いずれにせよ、この状況を1つの学校だけで打破していくことはかなりの困難を伴う。できるだけ、市町村教育委員会、県教育委員会が連携して、積極的にいじめ対応のための知見の提供や、専門職の市町村域を超えた紹介をする、実際に学校の状況をアセスメントして方向性を協議することのできる人材を派遣するなど、学校を孤立させない施策が求められる。また、あらためて、「いじめが数字上ゼロ」であることが良いことではなく、いじめをサインとして捉え、そこから児童生徒の安心安全を確保するための不断の取組こそが高い評価を受けると、繰り返し発信することも重要であろう。

また、市町村教育委員会、県教育委員会等が、積極的に地域社会に発信をしていくことも効果的だと思う。例えば、「いじめが発見されたということは、教職員が児童生徒をよく見ているためである」「いじめが発見されたということは、児童生徒が安心して大人に相談できる雰囲気があるからである」「いじめが発見された場合、即座にいじめ行為をやめさせるとともに、そこをスタートとして、外部とも連携して、関係する児童生徒のケアに当たり、いじめなくても良い学校作りに取り組んでいく」というようなことを、である。その上で、地域社会と共に、どのようにして地域の学校を、より「いじめなくてもよい学校」に近づけていけるかオープンに話し合う機会を設け、地域一体となって学校、すなわち児童生徒を支えるムードを構築できれば、児童生徒の孤立感は和らぎ、どのような立場であっても、勇気をもって助けを求めやすくなるのではないかと強く期待する。

3 いじめを「調査する」ということ

(1) いじめ調査委員会、いじめ再調査委員会の在り方について

調査委員会に関して、いじめ問題が発生した段階で、可能な限り早期に立ち上げられることが望ましいものである。

この場合、調査委員会の委員の選定に当たっては、可能な限り客観的中立性が保たれたメンバーを推薦することが望ましい。

仮に中立性の観点から委員の選定が問題となる場合には、設立された調査委員会の在り方そのものに疑念を向けられることになり、その結果、調査委員会の活動が長期化する要因にもなりかねない。そのため、いじめ問題が発生した直後から、調査委員

会が活動できるように、活動の前提となる委員の選任に関する公平性については担保しておかなければならない。

また、関係者へ調査委員会で聴取を依頼する場合、ボランティアでお願いしているのが現状である。特に文書での回答（書類作成にはそれなりの時間と労力が必要）を求めるにはそれ相応の対価が求められることもあるかもしれない。調査に対する財政的基盤をきちんとしないと、調査への協力を得られないなどいじめ調査委員会のスムーズな運営にも問題が生じかねない。

本事案においても、その被害が重大事態と認定されたことから、「前調査委員会」が立ち上げられ、ヒアリング等の調査を行った上で、令和2年5月27日付けで「前報告書」が提出されるに至っている。

またその後、本調査委員会が立ち上げられるに至っており、本事案いじめ問題発生から約3年以上経過している状況である。

いじめ調査委員会が行った調査結果の概要や、人選に関する問題については先述したとおりであるが、今後いじめ問題が発生した際に、いじめ調査委員会等が実質的に機能し、被害者救済等につながるようにするため、いじめ調査委員会の人選・調査方法等の在り方に関しては、常日頃から検討しておく必要があるものと考ええる。

また、いじめ再調査委員会に関しても、本事案のように一定期間が経過した以降に設置された場合には、時間の経過により調査の範囲が限定されてしまう問題もあるため、一定期間が経過した以降に設置された再調査委員会における調査方法等の在り方に関しても議論しておく必要がある。

さらに、行政や関連する専門機関を通じて、いじめ問題発生時における調査方法等についての勉強会を各機関連携の下に行うことにより、問題が発生した際に立ち上げられる調査委員会の活動にも有意義な結果を生むものと考えられることから、各関連機関連携の下に勉強会や会議等を日常的に行うことも検討すべきではないだろうか。

(2) 調査報告の活用

また、前調査委員会において提出された前報告書に関しては、再発防止等の観点からも非常に有意義となる資料であることから、市教育委員会及び各学校においては、調査報告書の内容を検討し、報告書の内容を再発防止に向けた取組に活かしていくべきであると考ええる。

そうしなければ、調査委員会等を立ち上げた上で、市教育委員会から調査報告書を提出いただく意義が没却されてしまうものと考えられるため、この点に関しては強くお願いしたいところである。

4 おわりに

本調査委員会として19回の議論を重ねてきて改めて深く感じるのは、いじめ行為がいかに心身ともに人を傷付けるか、その影響が驚くほど多岐にわたり、そして長期間続くかということである。

このことは、当たり前のようであるが、実際には忘れられがちである。そのため、いじめ行為に傷つく人達が後を絶たない。「いじめた側」は時間とともに忘れていく可能性もあるが、「いじめられた側」の苦しみは、時間とともに増すことさえある。そう考えれば、現状のいじめに対する考え方を、「いじめを（見た目上）ゼロにする」から「苦しんでいる人をケアする」へシフトしていく必要があると思う。同時に、「いじめた人間を排除する」よりも「いじめ以外の方法で主張ができるよう教育する」ことでいじめ根絶を目指す方がより現実的ではないだろうか。

本報告書で繰り返し言及したように、「いじめの解消」とは、いじめ行為が大人から見えなくなったことを指すわけではない。そこからようやく、被害者のケアを始めるこ

とができ、その後も長い間、上昇と下降を繰り返しながら、少しずつ回復をしていくものである。また、いじめの対策とは、「いじめはダメ」と繰り返し厳しく言うことを指すわけではない。そこはあくまで出発点で、全ての子どもにとって安全安心な学校をつくろうと、大人が努力し続けることが、本当の意味でのいじめ対策だと考える。

いじめ行為に今も多くの人々が苦しんでいるだろう。いじめ行為を目にしてどうしたらいいのか、今も多くの人々が苦しんでいるだろう。その全員が救済されるべきである。その苦しみは決してあなたのせいではないし、苦しんでいることは恥ずかしいことではない。助けてと言えないあなたが弱いわけでもない。苦しんでいる人を思いやり、その気持ちに寄り添い、代弁し、手を差し伸べることが当たり前の社会になることを心から願うものである。

そのためにも、本調査報告書が、今、いじめに関係している人も、していない人も、社会全体でいじめについて考える契機になることを強く望む。