

学校いじめ裁判例にみる教育言説とその授業化：
教職課程における「いじめ問題」の授業開発(教育法
学的アプローチ)

メタデータ	言語: jpn
	出版者:
	公開日: 2015-05-27
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 松尾, 由希子, 岩瀬, 真寿美
	メールアドレス:
URL	所属:
	https://doi.org/10.14945/00008578

学校いじめ裁判例にみる教育言説とその授業化

—教職課程における「いじめ問題」の授業開発（教育法学的アプローチ）—

松尾 由希子（静岡大学 大学教育センター）

岩瀬 真寿美（名古屋産業大学 環境情報ビジネス学部）

はじめに

本稿は、学校いじめ裁判の判例から教員に求められるいじめへの対応をあきらかにしたうえで、教職履修生や現職教員を対象に、いじめ対応について考える授業開発を試みるものである。

今日、教員は適切にいじめに対応していくことを強く求められている。それは、以下の文部科学省の文書からもわかる。例えば、2012年9月19日の教員養成部会（第65回）配布資料の中の資料4-1「いじめ、学校安全等に関する総合的な取組方針～子どもの『命』を守るために～」(2012年9月5日文部科学省)では、教職員への研修等の充実という項目の中に「大学の教員養成課程において、いじめの問題に関する認識を深め、早期発見や適切に対応できる能力を高めるような実践的な内容の充実を求める

【10月中】とある¹⁾。同じく教員養成部会（第65回）配布資料の中に示される「資料4-2 いじめの問題に関する教員養成課程における取り扱いについて（論点）」では、「養成課程においては、どのような内容を扱うことが適当か」という問いに対して、今日「教育心理学」「生徒・進路指導論」「教育相談」「学校経営論」などで扱われているが、それらの科目における授業内容の充実について、いじめの問題を扱っているシラバスの例を示して説明がなされている²⁾。さらに、2012年8月28日中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」では、現状と課題として「いじめ・暴力行為・不登校等への対応」があげられており³⁾、取り組むべき課題として、「陰湿ないじめなど、教員から見えにくい事案についても子どもの兆候を見逃さず、課題を早期に把握し、警察等の関係機関と連携するなどして的確に対応できる指導力を養うとともに、教職員全体でチームとして取り組めるよう、こうした力を十分に培う必要がある」と述べられている⁴⁾。また、管理職の資質能力の向上の項目の中にも、「いじめ・暴力行為・不登校等生徒指導上の諸課題を含め複雑かつ多様な課題にリーダーとしてマネジメント力を発揮できるよう留意する必要」が述べられている⁵⁾。これらは現職教員に向けた内容であるが、学部レベルでは「いじめ等の生徒指導に係る実践力の向上」が、修士レベルでは「いじめ等の生徒指導に係る事例やノウハウの集積等、教育研究の充実」が求められており⁶⁾、教員養成課程カリキュラムでも必要とされるものである。

そこで、本稿では「教育原理（教育原論）」や「教職実践演習」において「いじめ問題」の授業を試みることにした。2種の科目を選択した理由は、以下のとおりである。「教職実践演習」は「全学年を通じた学びの軌跡の集大成」として位置づけられる科目であり、教職に就くうえで自己の課題を自覚し、必要に応じて知識や技能などを補い、「教職生活をより円滑にスタートできるようになること」を目的としている⁷⁾。そのため、事例を通じたいじめ対応の検討は有意義であろう。また、今日の「教育原理（教育原論）」の授業内容の問題点の1つに、思想やイデオロギーに重きを置いていることがあげられる。すなわち、歴史上の有名な教育哲学者による思想の整理、体系化が中心となっている。このような思想史を学ぶことは重要であるが、それらを学校で現実に行き起している問題に応用することは難しい。そのため、

教育哲学者の思想だけでなく今日の教育問題に関する教育言説も同時に学ぶ必要がある。例えば、いじめに関する教育言説が考えられる。社会学者の森田洋司氏はいじめの四層構造論⁸⁾を提示し、ルネ・ジラルド氏はスケープゴート論⁹⁾をあげた。これらはいじめの構造を理解するにあたって、大変貴重な示唆を与えてくれるものである。また、伊藤茂樹氏は「いじめはあってはならない」という言説をとりあげて、その言説の問題点とそこから脱却する方法について論じた¹⁰⁾。これらの研究はいじめの構造や今日流布している言説に着目したものである。一方で本稿は、学校いじめ裁判例から導き出される教育言説に焦点を当てる。

判例を素材として扱うことで、司法におけるいじめの定義やいじめに対する教員の責務を客観的に認識し、教員のもつ安全配慮義務（「学校の教師は、学校における教育活動によって生じる恐れのある危険から児童・生徒を保護すべき義務を負っている」¹¹⁾）を具体的に考えることができる。管見の限り、学校いじめ裁判例に関する研究は、判決文に対する批判的解釈を目的とする評釈研究¹²⁾や判例分析¹³⁾、判例紹介¹⁴⁾などが中心であり、判例を教職課程の授業に活かそうとするものはみられない。いじめ学校裁判の判例には、いじめをとりまく状況が詳細に記述されているため、学生や教員がいじめ対応について具体的に検討できるという点、今後起こりうる危機を回避するための手段を見出しやすくなるという点において、有効な素材である。

（文責：岩瀬真寿美、松尾由希子）

1 学校いじめ裁判例にみる「教員に求められる対応」

（1） 題材とした判例

①判例とは何か

判例とは、個々の裁判で示された裁判所の判断をいう¹⁵⁾。判例の特徴について、中野次雄氏が「裁判所の判断であるが、それはのちに別の事件を裁判するときに先例となるような性質の判断でなければならない。そして、先例となりうるためには、その判断が他の事件にも適用することができるような一般性を有していることが必要である」¹⁶⁾と述べていることから、判例はその裁判だけでなく類似する他の裁判でも適用できるという、ある程度の客観性をもっているものである。そのため、一般性を有する判例を用いて、教員に求められる対応を検討することは、教職に関わる者にとっては有意義な知見を得られる。ただし、判例の拘束力（先例としての力）については、最高裁判所の判例だけがもちうる¹⁷⁾。そのため、最高裁判所以外の地方裁判所や高等裁判所の判例については「単なる参考資料としての意味を持つにすぎない」¹⁸⁾という。本稿で用いた7つの判例は、地方裁判所と高等裁判所から出たものであるため、後の判例に及ぼす拘束力はない。しかし、それ故に本稿で用いる7つの判例は個々の裁判所の判断で出されたものであり、それぞれの判例における「教員に求められる対応」を見出せる意義は大きい。

学校いじめ裁判では、教員の安全配慮義務違反などの争点に沿って、原告（学校いじめ裁判においては、主に被害生徒やその保護者）の主張、被告（学校いじめ裁判においては、主に教員や学校や学校のある自治体、加害生徒）の主張がなされ、その主張は裁判所で精査され、事実と認定されたものをもとに判決が下される。判例にはその経緯の全てが記されている。例えば、いじめの契機、いじめの内容、被害生徒の行動、教員の対応、保護者の対応、裁判所の考えなどが具体的に記されており、今後教員がどのようにいじめ対応していくべきかを考えるための有効な素材である。

②題材とした判例の基準

本稿で用いた判例は「LEX/DB インターネット TKC 法律情報データベース」を参照した。このデータベースは、「明治 8 年の大審院判例から今日までに公表された判例を網羅的に収録したフルテキスト型（判例全文情報）データベース」であり、「民事法、民事特別法、公法、社会経済法、刑事法のすべての法律分野を収録」¹⁹⁾ したものである。「学校」「いじめ」という言葉で検索した後、以下の 4 点の基準で選択した。

1 つは、近年の学校いじめ裁判を対象にした。具体的には 2002 年から 2013 年までの判例になる²⁰⁾。

2 つは、「一部認容、一部棄却」という、いじめの事実が認められた裁判結果を対象とした。教員に求められる対応を検討する前提として、いじめの事実が認められた判例を用いる。

3 つは、教員に求められるいじめ対応を検討するという目的のために、被告に教員が含まれている裁判を対象とした。

4 つは、学校種を中学校、高等学校に限定した。本節で検討しようとする「いじめ問題における教員に求められる対応」は、教育活動中の子どもの生命・身体・健康などが危険にさらされてはならないという教員に課せられた安全配慮義務に関わるものである。安全配慮義務は全学校種の教員に課せられるものであるが、子どもの年齢によって教師に求められる安全配慮義務の程度は異なるため²¹⁾、学校種を限定する必要がある²²⁾。

以上の 4 つの基準から選択した裁判は 7 件²³⁾ であり、「裁判年月日、裁判所、学校種」「訴えの概要」「いじめの内容（裁判所が認定した事実）」「実際の教員の対応」「教員として求められる対応」にわけて、表 1 に整理した。「番号」は、今日に近い新しい判例から順に記載した²⁴⁾。

表 1 本稿で用いた学校いじめ裁判例の整理

番号	裁判年月日、 裁判所名、学校種	訴えの概要	いじめの内容(裁判所が認定した事実)	実際の教員の対応	教員として求められる対応
判例 1	2013年3月18日 東京地方裁判所 高等学校	高校に通学していた生徒Aが、継続的ないじめを受けていたにもかかわらず、被告(学校)はいじめ行為に対して適切な対応を行わなかった。結果、Aは精神的・肉体的・経済的苦痛等を受け、退学や自殺未遂にまで追い込まれ、精神的損害を被った。	○脅迫 ・被害生徒Aの兄の病気を使って、脅す(自分のいうとおりにしないとAの兄の病気をクラスメートに話すなど)。 →「着うた」ダウンロードの指示 ・メールや電話でAを殺害するかのような発言をする。 ○暴行 ・頭や背中を殴ったりけったりする。 ○その他 ・被害生徒A宅で、携帯電話やインターネットを無断で使用する。 ・Aの弁当のおかずや飲み物を取り上げる。	<加害生徒への対応> ・担任は、加害生徒を職員室に呼び、事情を確認し、生徒Aのおかずをとってはいけなくと注意したうえで、学年主任に報告した。 ・Aに対する脅迫メールを送った加害生徒に対して、校内のカウンセリングルームに呼び出し、事情聴取したうえで、3日間の自宅謹慎処分とした。 <被害生徒Aへの対応> 「死ぬ」「殺す」などのメールを受信したAに対して、送信の経緯などの事情聴取はなく、Aの心情に配慮する措置を取らなかった。	<いじめへの具体的対応> ①高校生の発達程度を考え、いじめへの適切な対応において、教員の介入程度をよく考えないといけない。 ②被害生徒Aの保護者からいじめの相談があった場合、加害生徒からも事情聴取をするべきだった。 ③脅しのメールの存在を確認したら、そのようなことになった経緯、原因について調査を行ない、その結果に基づいて具体的な措置について検討するべきだった。 ・被害生徒Aやその保護者からも事情聴取をする。 ④事実関係と被害生徒Aの心情把握に努める。 Aを励ますなどして、事態の再発防止やAの交友関係の回復を図るなど、適切な対応をとるべきだった。
判例 2	2012年12月25日 名古屋高等裁判所 (判例3の裁判の控訴審) 中学校	生徒Aは中学在学約1年の間、同級生からいじめを受けていたにもかかわらず、被告(学校の理事長、クラス担任、学年主任等)がいじめ防止のための適切な措置を講じることを怠り、いじめを放置したため、生徒Aが解離性同一性障害を発症し、高校生になった2006年8月18日に自死した。	○無視や仲間はずれ ・クラスや部活で、無視されたり、仲間はずれにされたりする。 ○被害生徒Aに直接行なっていないものの、本人のいるところで行なわれた行為 ・Aに直接話したわけではないが、Aに対して「ウザい」「キモイ」「死ぬ」などと言った。 ・「終了式」の日、Aが登校したところ「汗臭いから空気の入替えをする。」などと言い、教室の窓を開けた。 ・Aの授業中の発言に対し、「今日もうざいんだけど」「うるさい」などと言うこともあった。 ○器物損壊	<いじめ問題に対する認識> ・いじめとの認識がない。 <いじめへの対応> ・学校独自の「いじめ対応マニュアル」は存在したが、機能していなかった。 ・校長や教諭を監督する立場にある理事長は、組織的ないじめ対応をとらなかった。(または不十分だった) <被害生徒Aへの対応> ・トラブルを起こしたAと加害生徒を個別に注意し、クラス全体に対して「いじめはやめるように」と話したのみだった。	<いじめ問題に対する認識> ①学校の「いじめ対応マニュアル」に沿って、いじめの有無を判断する。 ②いじめについて調査し、教員らの情報共有によって判断する。 <いじめへの具体的対応> ①学校の「いじめ対応マニュアル」を実際に行動にうつす。 ②教員間の情報共有をもとに、措置について判断する。

判例 3	2011 年 5 月 20 日 名古屋地方裁判所 (判例 2 の裁判の 1 審) 中学校	同上	・制服のスカートが切られる。 ・被害生徒 A の教科書やノートに「ウザイ」「キモイ」「死ね」と書く。 ・A のロッカー内に貼られていた芸能人のポスターを破る。 ・A のいすの裏側に「死ね」とチョークで書く。 ・A の机の横にかけてある鞆を蹴るなどして、スリッパの跡をつける。 ○教科書などの隠匿 ・被害生徒 A の教科書などを隠したり、A の机だけを教室の外に出すなどした。 ○その他 ・被害生徒 A の机の下にわざとごみを集めた。 ・黒板に A に見立てた絵を描いて、それに向かってスリッパを投げつけた。 ・靴箱に入れてあった A の靴の中に多数の画びょうを貼り、靴を靴箱に接着剤のようなもので貼り付けた。	・靴に画鋲を入れられた件で、A から助けを求められたが、対応しなかった。 <被害生徒 A の保護者への対応> ・A の保護者は、A から部活内での仲間はずれや暴言、ポスターを破られたことをきいたため、教員らに対応を依頼したが、対応しなかった。 ・A の保護者への暴言	<いじめ問題に対する認識> ①いじめに対する認識をもたなくてはならない。 <いじめへの具体的対応> ①校長や理事長などの管理職は、いじめへの認識をもち、組織的な対応をとるべきである。 ②教員間で情報を共有すべきである。 生徒間のトラブルについて、学年会に報告し、学年会で指導方法について協議して、複数の教員と意見交換などして、教員相互間の共通理解を図って共同で指導に当たり、副校長や校長に相談して指示をあおぐ。 ③被害生徒 A やその保護者からトラブルの連絡を受けたときは、適切な対応をとらなくてはならない。 ・教員の目の届かないところでいじめが行なわれることを避けるため、トラブルの当事者以外の生徒からも事情をきく →実態を的確に把握する。など ④加害生徒への指導 ・いたずらや悪ふざけに名を借りた悪質で見過ぎがたいものであり、時として重大な結果になりかねないことを認識、理解させ、ただちにやめるように厳重な指導を継続する。 ・被害生徒 A やその保護者からトラブルの連絡を受けたときは、トラブルに関係した生徒を呼び、事情を聴き、そのうえで注意するという指導に加え、状況に応じた適切な措置を講じる義務がある。
---------	--	----	--	---	--

					⑤アンケート調査の実施、クラスでの討論や発表などを通じて、クラス全体にいじめ指導を行なう。 <その他> ①いじめが契機となり、精神疾患や自死に至るおそれがあることを知らなくてはならない。
判例 4	2007年5月24日 広島地方裁判所 中学校	被告生徒らが中学在学中、生徒Aに対し、暴行を加えるなどのいじめ行為を行なったことで、Aに多大な精神的苦痛を与え、ともに統合失調症を発症させ、Aの保護者も多大な精神的苦痛を受けた。	○器物の損壊 ・文房具を壊す。 ○教科書などの隠匿 ・教科書や文房具を隠す。 ○からかい ・不登校をからかう。 ○暴行 ・被害生徒Aがとられた文房具を取り返そうとした際にけがを負わせる。 ・首を絞める。 ・小石などを投げつける。 ・水をかける。 ・ボールをぶつける。 ○脅迫 ・被害生徒Aに万引きを煽る発言をした結果、万引きしたAを恐喝する。 ・言葉での脅しも繰り返す。 ○金品のたかり ・被害生徒Aが犯してしまった万引きを他の人にも話すなどと脅して、お金をたかる。 ○被害生徒A宅に何度もおしかける ・Aの万引きについてA宅近所で大声で話し、Aが嫌がるのを楽しむ。 ○その他	<いじめ問題に対する認識> ・加害生徒は、教員の目の届くところでいじめ行為を行っていたため、いじめを認識できたはずだが、いじめと判断しなかった。 ・首絞め行為もじゃれあいの一環だと思っていた。 ・被害生徒Aの遅刻が急に増えたため、いじめの存在も疑えたと思われるが、教員は疑わなかった。 ・文房具損壊を知りながら、いじめを疑わなかった。 <いじめへの対応> ・被害生徒Aと加害生徒が友人関係にあると思ひ込み、友人関係ならいじめはおこらないと思ひ込んだ。 <被害生徒Aへの対応> ・Aから個別に事情をききなかった。	<いじめ問題への認識> 生徒を注意深く観察して、いじめを認識しなければならない。 ①文房具の損壊 ②じゃれあい程度と片づけず、暴力行為や嫌がらせ行為などがないか注意深く観察する。 ③友達関係でもいじめはおこりうると考える。 ④急に遅刻が多くなったことから、いじめ被害を疑うことができる。 <いじめへの具体的対応> ①加害生徒やその保護者への指導、注意を行なう。 ②教員間、教員と生徒、教員と保護者で、情報共有をはかる。 報告や連絡、相談などをする。

判例 5	2007年3月28日 東京高等裁判所 (控訴審) 中学校	生徒Aは、中学3年在学中、同級生から継続的にいじめを受けていたにも関わらず、教員らが安全配慮義務に違反して必要な措置をとらなかったため、自死した。	・デパートの中に被害生徒Aを閉じ込める。 ○器物損壊 ・自転車等の損壊 ・新しいスポーツシューズを取り上げられ、数日間で泥まみれにされる。 ○教科書などの隠匿 ・教科書を隠される。 ・遠足時にリュックを奪われる。 ○暴行 ・前髪を不揃いに切られる。 ・頻繁にプロレスごっこをしかけられる。 ・肩パンという遊びの相手をさせられる。 ・掃除中、教員の目の前で太ももをけりつけられる。 ・女子などのいる前で性器を露出させられる。後日、からかわれる。 ・授業中、両脇付近をサインペンで塗られる。	<いじめ問題に対する認識> いじめと判断しなかった。 ・教員間で、情報共有ができていなかった。 ・生徒から、事情聴取をしなかった。 ・教員らは加害生徒の問題行動を認識していたにも関わらず、いじめにつながるとは考えなかった。 ・教員の見聞きした事実や被害生徒Aの言葉のみで、いじめではないと判断してしまった。(目撃者には事情聴取しなかった) <いじめへの対応> ・被害生徒Aから、いじめの申告がなかったために特に対応しなかった。	<いじめ問題に対する認識> ①目撃者に、事情聴取するべきだった。 教員の見聞きした事実や被害生徒Aの言葉のみでは、いじめかどうかの判断ができない。 ②教員間で情報を共有しながら、いじめとの認識をもつべきだった。 いじめとの認識が、適切ないじめ対応につながる。 <いじめへの具体的対応> ①いじめ被害者は、いじめの事実を隠すという特徴をふまえたうえで、対応する。 被害生徒から申告がなくても目撃した生徒などの通報を契機にして、いじめに対応できる。 ②教員間で協力して対応すべきである。 いじめ被害者は、いじめがエスカレートすることをおそれて、いじめの被害を否定するため、教員同士で協力して対応する。教員間の情報共有からいじめの認識をもつことが、適切ないじめ対応につながる。形だけ加害生徒が被害生徒Aに謝っても、解決したことにはならない。 ③適切ないじめ対応の例 ・加害生徒への注意 ・加害生徒の保護者への指導 ・いじめをとめることなくみていただけの傍観者への教育
判例 6	2002年12月18日 新潟地方裁判所 中学校	生徒Aが、1998年8月6日に自宅で自死したことについて、自死はAが所属していた中学校の2年のクラスメートとAが所属していたサッカー部部員らによるいじめが原因であり、いじめ	○クラスや部活動内での暴行 ・校内のトイレに呼び出し、腹を殴る。 ・拳で腹、顔、わき腹などを殴る。 ・右ひざで左もものあたりをける。 ・暴行の頻度は週に2、3回。1度に5～10回殴るけるの暴行を受ける。 ・教室内で、加害生徒が通行時にわざと足を出	<いじめへの対応> ・クラス内でのいじめについては、アンケート調査で把握し、被害生徒A宅を訪問し、Aからいじめを確認する(内容までは確認せず)。学年部全体でいじめ解消に向けて動くことを話す。その後、加害生徒とその保護者へ指導し、いじめは終息する。	<いじめ問題に対する認識> ①被害生徒Aの保護者から、Aがのけ者になっているようだと言った報告を受けた時に、詳細にいじめの調査をするべきだった。 <いじめへの具体的対応> ①被害生徒Aからお金を取られた時の

		に対して教員らが必要な措置を取らなかったためと主張した。	したり、廊下でわざと肩にぶつけたりする。 ○金品の盗難 ・被害生徒 A のかばんから、500 円程度のお金を取る。 ○脅迫、たかり - 加害生徒が万引きしたものを売りつけられる(自死の前月) ・「お金をもってこないと万引きした以上の値段で売りつける。」と脅される。	＜被害生徒 A への対応＞ ・サッカー部顧問は、部活内で A がいじめられていないか注意深く観察する。 ＜加害生徒への対応＞ ・被害生徒 A が、部活内でお金をとられた件について、加害生徒を厳しく指導するが、その後も、お金は返されなかった。 ＜被害生徒 A の保護者への対応＞ ・保護者はお金が返却されていないこと、部活内で無視されていることなどを顧問に話し、対応を依頼したが、その後保護者への報告はなかった(両親が学年主任に電話するも、電話番号違い等で連絡をとることができなかった)。	状況について聞くべきであり、返金についても最後まで確認するべきだった。 ②関係教諭間で情報を共有し、連携して対策をたてるというように、早急に対応すべきだった。 ③加害生徒に対して、適切に指導すべきだった。 被害生徒 A は、加害生徒への指導から 1 月もたたないうちに再度被害に遭っている。A も含めて事情聴取したうえで、事実を確認して、加害生徒及びその保護者へ指導・注意をするべきだった。 ④調査してわかった事実関係について、被害生徒 A の保護者に報告すべきだった。
判例 7	2002 年 1 月 28 日 鹿児島地方裁判所 中学校	生徒 A が、同級生から継続的にいじめを受けた結果自死したとして、被告(同級生ら中学校を設置管理する町)に対し、損害賠償を求めた。	○暴行 - 同級生や上級生から暴行を受ける。 ・バッドで殴打 ・顔や腹を一方的に殴られる。危険な技を受けることもある。 ・昼休みに呼び出され、キックボクシングをさせられる。 ・防空壕跡地で集団暴行を受け、途中意識を失い、泡をふく。 ・3 年時には毎日のように暴行を加えられ、暴行はエスカレートしていく。 ○金銭や物品のたかり ・違反ズボン、ゲームカセット、煙草の購入を強要される。 ・金銭をたかられる。 ○器物損壊 ・自転車壊される。 ○脅迫 ・呼び出しの電話に出ないようにしていたが、誤って被害生徒 A の弟がでてしまうと「今から行っ	＜いじめ問題に対する認識＞ ・生徒会のいじめアンケートの結果を受けて、いじめ対策のための研修を行なったが、さらなる調査をしたり、対応を協議したりという具体的な行動はとらなかった。 ＜いじめへの対応＞ ・2 年時、担任は他の教員から話をきいて、被害生徒 A に被害状況を確認した。 →3 年教員に話し、恐喝の被害にあった生徒宅に行く。 →翌朝、学年部会と主任と生徒指導部会に事実を報告する。 →生徒指導部会は、A・加害生徒の話をきいて事実照合。加害生徒の保護者を呼び、事情説明。加害生徒 3 年生に謝罪とゲームカセット代を弁償するように指導する。脅されて万引きした A には、スーパーに謝罪にいくように指導する。(しかし、A は 3 年生から謝罪も弁償も受けていない。) ・A が、3 年生から待ち伏せをされて困っているとの電話を受けた A の保護者が、教員に連絡	＜いじめ問題に対する認識＞ ①調査をして、事実関係の把握に努めるべきであった。 ②被害生徒 A からの申告がなくても、いじめの兆候を見逃してはいけない。 A は、自死前日までいじめの事実を教員に申告しなかったが、以下の状況からいじめと判断することは可能だった。担任教員は、A が暴行やたかりの被害にあっていたことを把握していた。いじめられるようになってから遅刻が多くなったが、A の申告どおり朝寝坊などによるものであると「轻信」してしまった。保護者から「加害生徒から A に頻繁に電話がかかってくるが、A が遊びたがらず嫌がっている」との相談を家庭訪問時に受けていた。加害生徒らは A 以外の下級生への集団暴行事件を 10 数件も起こしていた。など ＜いじめへの具体的対応＞ ①講話などの一般的、概括的ないじめ指

			て、A とともに殺そうか」などと脅迫される。 ○自宅におしかける ・休み中、頻繁に呼び出しの電話をかける。 ・頻繁に被害生徒 A 宅を訪れる。 ○その他 ・加害生徒から、登下校の同行を強要される。 ・同級生との喧嘩を強要される。 ・学校の自転車小屋で、3 年生から待ち伏せされる。 ・美術の課題を加害生徒の代わりに作成させられる。 ・万引きを強要され、実行する。	したため、教員は A を探す。3 年生に注意したが、生徒指導部を通じての指導はなく、A から事情をきかなかった。 ・加害生徒らは、A 以外の生徒にも一時的に下半身麻痺に陥らせるほどの暴行を行っていたが、教員から指導されることはなかった。(10 数件もの集団暴行事件を起こしている) ＜被害生徒 A への対応＞ ・A の遅刻が増えたが、A に遅刻の原因を聞いたことはなかった。 ＜被害生徒 A の保護者への対応＞ ・A 宅に嫌がらせの電話がかかってきたことで、A の保護者から相談を受けたが、関係生徒の事情聴取や指導をしなかった。 ・A は、自死の直前まで無断欠席をしていたが、担任は保護者に連絡しなかった。	導では、被害生徒 A を救えないことを認識し、具体的に対応すべきだった。 ②いじめの実態を調査し、事実関係の把握に努めるべきだった。 この中学校では、週に 1 回生徒指導部会が開かれ、生徒指導上の問題点について連絡や対策を検討する体制が整っていた。 ③いじめの事実が確認できたら、加害生徒に指導するべきだった。
--	--	--	---	---	---

「LEX/DB インターネット TKC 法律情報データベース」より作成

註

- 1.本表は、「LEX/DB インターネット TKC 法律情報データベース」中、2002 年から 2013 年に「一部認容、一部棄却」という結果の出た学校(中学校・高等学校)いじめ裁判の判例をまとめたものである。
- 2.「番号」は、裁判年月日の新しい判例から順につけた。
- 3.「いじめの内容」には、特徴的なもの、複数回にわたって行なわれたものを記述した。
- 4.いじめの被害にあった生徒は、判例番号に関わらず A と記述した。

(2) いじめの定義

① 文部科学省による定義

文部科学省は、これまで3回にわたり、いじめについて定義してきた²⁵⁾。

1985年から1993年には「①自分よりも弱い者に対して一方的に、②身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、③相手が深刻な苦痛を感じているもの、であって、学校としてその事実を確認しているもの。なお、起こった場所は学校の内外と問わない。」とした。

1994年から2005年には「①自分よりも弱い者に対して一方的に、②身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、③相手が深刻な苦痛を感じているもの、なお起こった場所は学校の内外を問わない。なお、個々の行為が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。」とした。前回までの定義と異なる点は、学校がいじめの事実を確認していなくてもいじめを認める点にある。また、いじめと判断するにあたって、いじめの被害にあった生徒の心情を重視するようになった。

2006年から今日までの定義は「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ものとする。『いじめ』とは、当該児童生徒が、①一定の人間関係のある者から、②心理的・物理的な攻撃を受けたことにより、③精神的な苦痛を感じているもの。なお、起こった場所は学校の内外を問わない。」となっている。この定義には、5つの注釈がつけられている。「(注1)『いじめられた児童生徒の立場に立つて』とは、いじめられたとする児童生徒の気持ちを重視することである。(注2)『一定の人間関係のある者』とは、学校の内外を問わず、例えば、同じ学校・学級や部活動の者、当該児童生徒が関わっている仲間や集団(グループ)など、当該児童生徒と何らかの人間関係のある者を指す。(注3)『攻撃』とは、『仲間はずれ』や『集団による無視』など直接的にかかわるものではないが、心理的な圧迫などで相手に苦痛を与えるものを含む。(注4)『物理的な攻撃』とは、身体的な攻撃のほか、金品をたかられたり、隠されたりすることなどを意味する。(注5)けんか等を除く。」というものである。定義を簡略化したことで、柔軟に解釈できるようになった。一方で、5つの注釈がいじめの起こりうる人間関係、いじめの内容などを具体的に例示したことで、いじめについてイメージしやすくなった。いじめ研究を進めてきた森田洋司氏は、2006年の見直しが旧基準と比べていじめの性質に関する表現をほとんど削除したことに注目した。以前までの定義では「いじめの性質が一つでも欠ければいじめではないと判断する傾向が、現場にみられた」²⁶⁾結果、「子どもたちの苦しみをいっそう深刻にし、実態調査の信頼性を損ねる要因にもなっていた」²⁷⁾と批判したうえで、2006年以降の定義について「形式に陥らせる文言を削除し、子どもたちの立場に立つて判断することを、いっそう求めた結果である」²⁸⁾と評価した。

②裁判所の見解

裁判所は、いじめをどのようなものとしてとらえているのか。判例から読み取ることのできる裁判所の見解を確認したい。7つの判例の中で、判例4、判例5において見解が示された。どちらも2007年の判例である。

判例4(2007年)

「中学生くらいの子供間においてなされる、からかい、言葉によるおどし、嘲笑・悪口、仲間はずれ等の有形力の行使を伴わない行為は、それ自体直ちに不法行為に当たるとはいえず、叩く・殴る・

蹴るなどの暴行行為であっても、その態様や程度によっては必ずしも不法行為に当たるとはいえない場合もあり得るが、これらの行為を特定の生徒に対し長期にわたって執拗に繰り返して実行し、被害生徒に肉体的・精神的苦痛を与えた場合には、当該行為は、被害生徒の身体的自由、人格権を不法に侵害するものとして、不法行為にあたる。」

判例 4 では、子ども間で言葉や有形力の行使を伴う暴力があったとしても、状態や程度によってはすぐにいじめ（「不法行為」）とはいえないが、特定の生徒に対する長期間繰り返された暴力の存在や被害生徒が苦痛を感じた場合、いじめとみている。

判例 5（2007 年）

「いじめと称される現象は、よくみられるものとしては、〔1〕 本件におけるように、暴行等の犯罪行為が一定の期間、継続的に加えられるという、それ自体が法律違反として処罰の対象とされ、社会的に排除されるべき内容のもの、〔2〕 犯罪に当たるとまでいうことができないものの、行為の継続と集団の力によって被害者が疎外され、属する組織や社会における生活が困難となるもの、〔3〕 業務、研究、学習等分野を問わず、内容が正当なものであっても、指導や叱責が、これを受ける者にとって発憤の契機とならず、重荷となり、属する組織や社会における生活が困難となる原因となり得るものがある。〔1〕 は、犯罪として法的に排除され、又は周囲の者が傍観せず、無法を排除する行動を採るのが常であるため、一般社会においては生じ難い種類のもので、閉鎖され、未成熟な者から成る学校において生じ易い形態である。〔2〕 は、いわゆる村八分のように、属する組織や社会から理由なく排除されるもので、一般社会においてはもとより、学校においても、生じ得る。〔3〕 も、指導や叱責をする者には、悪意もなく、内容も相当である場合でも、これを受ける者の心理的負担の程度及び内容によっては、いじめとなり得る。もっとも、〔3〕 は、指導や叱責だけで、これを受ける者が属する組織や社会での生活が困難となるのは稀で、他の事情も相俟っていじめと評価されるのにとどまるであろうが、社会的に相当で、不可欠な行為ですらいじめと評価される事例があることは、人間の営む社会においては、いじめが消滅することはあり得ないことを示唆するといえる。」

判例 5 では、いじめを 3 つの現象に整理して示している。その中で学校のいじめと関わるものは 2 つである。〔1〕 については、暴行等の犯罪行為が継続して行なわれるという点で法律違反であり、一般社会では起こりにくいものの、学校では生じ易いとみている。〔2〕 は、犯罪とまではいえなくても継続的な行為と集団の力によって被害者が孤立するもので、一般社会でも学校でも起こりうるものであると述べる。

判例 4 と判例 5 の文言より、いじめは継続的に行なわれる行為であり、被害者に肉体的・精神的な苦しみを与えて、周囲から孤立させるものととらえていることがわかる。学校という特殊空間において、一般社会では生じにくい暴行などの犯罪行為もいじめとして行なわれうることを示した。

（3）7 つの判例にみるいじめの実態

ここでは、7 つの判例から実際に行なわれたいじめについて、みていく。それは表 1 の「いじめの内容」

に示した。学校いじめ裁判では、原告と被告の主張がくいちがうこともあるため、「いじめの内容」には裁判所が認定した事実のみを記した。2判例以上に共通するいじめとして、①暴行、②脅迫、③器物損壊、④器物の隠匿、⑤金品等のたかり、⑥万引きの強要、⑦被害生徒宅へおしかけることがみられた。なお、いじめの加害と被害者の関係は、全判例とも同級生である。そのうち2つ²⁹⁾については同じ部活に所属していた。判例7の被害生徒だけが、同級生のほか上級生にもいじめを受けていた。

① 暴行（判例1、判例4、判例5、判例6、判例7）

被害生徒は、全て男子である³⁰⁾。暴行は、教室や構内のトイレという学校内の他、学校外でも行なわれていた。時間は、休み時間、部活動中、遠足、放課後であり、教員がみている授業中や掃除の際にも行なわれていた。

暴行の内容については、一般社会であれば法律違反として罰せられるようなものも多い。1つは、殴る、蹴るなどの有力の暴力であり、1番多い内容である。判例7を例にあげる。被害生徒Aは、校内で助走をつけて跳び蹴りされるなどの危険な技を受け、バッドで殴打されることもあった。また、放課後に防空壕跡地で、30分間の集団暴行を受けたこともあった。この時にAは途中で意識を失い、泡をふいたが、加害生徒がAのほおをたたいたところ、2、30秒後に意識を回復した。暴行の後、Aはふらつきながら自転車をおして帰宅している。その日以降、さらに暴行はエスカレートしていった。

2つに、嫌がらせや被害生徒のプライドを傷つけることを目的にした暴行である。判例5の被害生徒Aは、前髪を切られ、授業中に両頬をサインペンで塗られている。どちらも人の目につきやすい場所である。さらに、女子生徒も含む同級生の前で加害生徒によって性器を露出させられ、後日その加害生徒から性器に関連した言葉による侮辱を受けた。

3つに、小石やボールなどの物を投げつけられることである。判例4で、被害生徒は加害生徒によって教室の外に連れだされ、職員室の外のテラスで2、3センチメートルの大きさの小石を投げつけられた。

②脅迫（判例1、判例4、判例6、判例7）

特徴を2点あげる。1つは、被害生徒の弱みを利用した脅し、つまり恐喝である。判例4では、被害生徒が加害生徒の煽りにのり万引きをしてしまったことで、その後しばしば万引きを引き合いに出され、脅されるようになった。判例1では、加害生徒は被害生徒Aの兄の病気を使って脅し、Aを自分の言いなりにするようになった。Aの携帯電話で「着うた」をダウンロードするように命令し、Aが従わない場合は暴行を加え、ダウンロードをしなければ「兄の状態を友人に話す」などと発言している。2つは、殺害などの言葉を使った脅しである。事例7では、被害生徒Aの家に頻繁に呼び出しの電話をかけるようになった加害生徒に対して、Aは電話に出ないようにしていたが、誤って出てしまったAの弟に対して加害生徒は「今からぶっ殺しにいくぞ。」と脅している。

③被害生徒の持ち物の損壊（判例2(3)、判例4、判例5、判例7）

被害生徒の持ち物を壊すという行為も、多くの判例でみられた。

制服のスカート、文房具、教科書、自転車、買ったばかりのスポーツシューズが使えない状態になっている。壊された物の多くは、使用頻度の高いものだった。また、部室内のロッカーに貼ってあった被害生徒の好きな芸能人のポスターも破られている。使用頻度の高いものや大事にしているものを壊すことで、被害生徒の心を追い詰めようとする意図がうかがえる。実際、判例7の被害生徒は、壊された自転車をひき、いったんは通学しようとしたものの、途中で腹痛を訴え自宅に戻っている。

④被害生徒の持ち物の隠匿（判例2(3)、判例4、判例5）

3つの判例すべてに共通するのは、教科書の隠匿である。他に、文房具を隠されたり、遠足時にリュックサックを奪われたり、被害生徒の机が廊下に出されたりしている。これらも上記の③と同じように、学校の教育活動において不可欠なものが隠されている。

⑤金品のたかり（判例4、判例6、判例7）

3つの判例で、被害生徒はお金をたかられたり、盗まれたりしている。お金の他に、判例7では違反ズボン、ゲームカセット、煙草などの購入を強要されていた。判例6では、加害生徒が万引きしたものを売りつけられていた。また、判例から、金品のたかりが暴行につながることもみえてきた。判例7では、被害生徒がプラモデルの塗料を購入していなかったことを理由に、加害生徒から教室のベランダで腹部を殴られている。

⑥万引きの強要（判例4、判例7）

判例4では、すでに暴行を受けるなどいじめが深刻になっていた時期に、万引きも強要された。加害生徒が被害生徒に対して万引きを煽ったことで、被害生徒は加害生徒とともにゲーム店に行き万引きをしてしまった。判例7では、加害生徒（上級生）からスーパーで万引きするように命令されて被害生徒は実行している。

⑦被害生徒宅へおしかける（判例4、判例7）

加害生徒は頻繁に被害生徒宅を訪れた。被害生徒は、加害生徒の訪問を嫌がり、家に鍵をかけたり、留守にしたりするなど防衛策をとっているが、加害生徒は執拗に被害生徒宅におしかけている。判例4では、不登校になった被害生徒Aの家を訪ね「自分たちが疑われるから来い。」「僕らのせいじゃないよね。」などと何度も繰り返し発言したという。卒業後もたびたび訪ね、近所にきこえるような大きな声でAが万引きしたことを話し、Aが嫌がるのを楽しんだ。判例7では、複数の加害生徒が頻繁に被害生徒宅を訪れてチャイムを鳴らしたり、ドアノブを回すなどしたりして呼び出しを試みた。被害生徒は施錠して息をひそめていたが、たまたま施錠を忘れた時に加害生徒らが家の中に入ってきたこともあったという。

⑧その他

1判例でみられたいじめの内容として、「被害生徒の弁当のおかずや飲み物を取り上げる」「無視や仲間外れ」「本人に直接話してはいないものの、本人のいるところでの暴言」「被害生徒の机の下にわざとごみを集める」「被害生徒の靴に多数の画鋲を貼り、靴を靴箱に接着剤のようなもので貼り付ける」「デパートの中に、被害生徒を閉じ込める」「登下校を強要される」「待ち伏せされる」「夏休みの課題を加害生徒の代わりに作成させられる」ことがみられた。「無視や仲間外れ」は、コミュニケーション操作系のいじめであるといわれる³¹⁾。ただし、本稿の判例に限定するとコミュニケーション操作系のいじめは、女子生徒間のみにみられた。一方、男子生徒間では、害生徒が被害生徒宅におしかけたり、万引きを共にしたりというように、友人関係にあると錯覚するくらい、加害生徒と被害生徒がともに行動している。

さて、文部科学省は2012年の資料³²⁾で、いじめの態様として8種類をあげている。1.「冷やか・からかい」（冷やか・しやからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる。）、2.「仲間はずれ・無視」（仲間はずれ、集団による無視をされる。）、3.「軽くぶつ」（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。）、4.「ひどくぶつ」（ひどくぶつかられたり、叩かれたり、蹴られたりする。）、5.「金品たかり」、6.「金品を隠す盗む」（金品をたかられる。金品を隠されたり、ぬすまれたり、壊されたり、捨てられたりする。）、7.「嫌・恥・危険強要」（嫌なことや恥ずかしいこと、危険なことをされたり、

させられたりする。)、8.「パソコン携帯」(パソコンや携帯電話等で、誹謗中傷や嫌なことをされる。)の8点になる。このようないじめの内容が実在する一方で、7つの判例からあきらかにしたように、「ひどくぶつ」という程度ではすまされないような暴行がみられるのも事実である。いじめの実態をできるだけ正確に把握し、対応を考えたり未然に防止したりしていくためには、8つそれぞれの項目の中で実際に起きたことを具体的に示していくことも必要になるだろう。

(4) 判例にみる教員の安全配慮義務

表2 判例にみる教員の安全配慮義務

判例	判例中の安全配慮義務に関する記述
判例1	「在学契約の趣旨にかんがみれば、学校の教職員は、教育活動を行う義務のみならず、学校生活上、生徒がいじめの被害に遭わないように生徒を保護するという義務も負っており、かかる義務に違反した場合には、在学契約に付随する安全配慮義務違反に基づく債務不履行責任を負うと解するのが相当」
判例2	「学校を運営する法人は、在学契約に基づき、生徒に対し、施設、設備を提供し、所定の課程の教育を実施する義務を負うのみならず、その付随義務として、学校における教育活動並びにこれに密接に関連する生活関係における生徒の生命及び身体の安全を保護する義務を負い、学校を運営する法人の理事長は、法人に代わって事業を監督する者として、校長や所属の教員を監督する義務を負い、学校の校長は、同様に所属の教員を監督する義務を負い、教員は、その担当する職務に応じて上記義務を具体的に履行する義務を負うものであり、一審被告らがそれぞれ上記のような義務を負っていることは、教育基本法、学校教育法等の趣旨からも明らかである。」
判例3	・「学校を運営する法人は、在学契約に基づく義務として、学校において、生徒を教育する責務を負い、生徒に対し、必要とされる学科について形式的に授業を実施するだけでなく、生徒が実質的に学科の教育を受けることのできる人的・物的環境を整え、学校における教育活動及びこれに密接に関連する生活関係における生徒の生命、身体、精神などの安全を確保し、これらに危害が及ぶおそれがあるような場合には、危害の現実化を未然に防止し、生徒が安心して教育を受けることができるように、その事態に応じた適切な措置を講ずる一般的な義務がある。」 ・「また、上記義務について、学校を運営する法人の理事長は、法人に代わって事業を監督する者として、校長や所属の教員を監督する義務を負い、学校の校長は、同様に所属の教員を監督する義務を負い、教員は、その担当する職務に応じて上記義務を具体的に履行する義務を負うものであり、被告らがそれぞれ上記のような義務を負っていることは、教育基本法、学校教育法等の趣旨からも明らかである。」
判例4	「公立中学校の教師は、学校内において、生徒の心身に対しいじめ等の違法な侵害が加えられないよう適切な配慮をする注意義務、すなわち、日頃から生徒の動静を観察し、暴力行為やいじめ等がないかを注意深く見極め、その存在がうかがわれる場合には、関係生徒や保護者らから事情聴取するなどしてその実態を調査し、表面的な判定で一過性のものと決め付けずに、実態に応じた適切な防止措置を講じる義務を負うものと解せられ……」
判例5	「学校は、保護者の委託を受けて教育する責務を負い、保護者から受託した生徒につき、学科について教育するだけでなく、学校における教育活動及びこれに密接に関連する生活関係における生徒の安全を確認すべき義務を負うのであり、学校の支配下にある限り、生徒の生命、身体、精神及び財産等の安全を確保すべき義務を負い、外部者による侵害だけでなく、生徒による侵害に対しても同様で、学校において、他人の生命、身体などの安全の確保に関する規律を習得させる機会を生徒に与えることも期待されていると解せられる。教員は、学校のこれらの義務の履行を補助するものとしての責任を負うというべきと解せられる。」
判例6	「公立中学校における教員には、学校における教育活動及びこれに密接に関連する生活関係における生徒の安全の確保に配慮すべき義務があり、特に、生徒の生命、身体、精神、財産等を大きな悪影響ないし危害が及ぶおそれがあるようなときには、そのような悪影響ないし危害の現実化を未然に防止するため、その事態に応じた適切な措置を講じる一般的な義務(安全配慮義務)から構成されるというべきである。」
判例7	「公立学校の教員は、学校における教育活動及びこれに密接に関連する生活関係において、生徒の安全に配慮し、他の生徒の行為により、生徒の生命、身体や財産等が害されないよう、当該状況に応じて適切な措置を講ずる義務があると解される。特に、当該生徒がいわゆるいじめ(自分より弱いものに対して一方的に、身体的・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者を受けている場合には、いじめの兆候を見逃さず、早期発見に努め、又はいじめの訴え等があった場合には適切に対応し、いじめの事実関係を把握し、いじめている生徒にも適切な指導を加えて、いじめを受けている生徒の生命や身体等の安全を確保することが求められるというべきである。」

「LEX/DBインターネット TKC法律情報データベース」より作成

教員は、児童生徒に対して安全配慮義務を負っている。教員の負っている安全配慮義務は、法律に示されているものではないが、学校でおきた事件や事故の裁判の際に争点になり、判例で明示されてきた。本稿で題材にした7つの判例においても、教員の負う安全配慮義務について示されている。7つの判例に

みられる教員の安全配慮義務の記述部分について、表 2 に整理した。これらを総合すると、いじめ問題における教員の負う安全配慮義務の内容は、5 点になる。

1 つに、教員は教育活動を行なう義務だけでなく、生徒がいじめの被害にあわない義務も負っているということである（判例 1）。2 つに、教員は生徒の生命、身体、精神、財産などを保護する義務を負っていることである（判例 2、判例 3、判例 5、判例 6、判例 7）。3 つに、生徒の生命、身体、精神、財産などに危害が及びそうな時には未然に防止できるように、事態に応じた適切な措置を講じる必要があることである（判例 3、判例 4、判例 6、判例 7）。判例 7 では、いじめの兆候を見逃さないこと、いじめの訴えなどがあつたら適切に対応し、いじめの事実関係を把握することなどが具体的な措置として記された。4 つに、教員には加害生徒への教育や指導も課されていることである（判例 5、判例 7）。教員は、学校で他人の生命、身体などの確保に関する規律を生徒に習得させることやいじめの訴えなどがあつたら加害生徒に適切に指導することが求められている。5 つに、これらの安全配慮義務については教育基本法、学校教育法などの趣旨からもあきらかであるとした（判例 2、判例 3）。教員のもつ安全配慮義務は法律に基づいたものではないが、判例では学校教育に関する法律が根拠として示されている。

（5）判例にみる「教員に求められる対応」

7 つの判例から、教員として求められるいじめへの対応がみえてくる。実際に教員がとった対応と教員として求められる対応について、表 1 に整理した。判例に共通する求められる教員の対応について、①いじめ問題に対する認識、②いじめへの具体的な対応、③その他にわけてまとめる。

① いじめ問題に対する認識

本稿で題材としている 7 つの判例は、いじめ被害を認められたものであるが、当時の教員にいじめの認識がなかったり、いじめと判断できていなかったりする事例が多い。そのため、判例では、教員はいじめとの認識をもつべきであったと記されている。多くの場合、いじめは被害生徒の保護者から教員（学校）にいじめへの対応を依頼したことから発覚している。しかし、被害生徒の訴えだけでは、いじめがあつたという判断をできず、教員（学校）は何らかの根拠に基づいていじめの有無を判断することになる。判例には、いじめの有無の判断として 3 つの方法が示されている。（i）アンケートや事情聴取による多方面かつ詳細な調査、（ii）教員間の情報共有、（iii）被害生徒の観察である。

（i）いじめ問題に対する認識

いじめの有無を判断する根拠として、アンケートや聞き取りなどの調査がある。判例によると複数の学校が行なっているものの、調査が不十分であったことを指摘されている。アンケートについて、判例 6 では、無記名のアンケートを行なっている。結果、加害生徒による被害生徒への暴行の事実が出てきたものの、教員らは一過性のものであると判断し、それ以上の調査は行なわなかったという。判例 7 では、生徒会が主体となりいじめアンケートを実施した結果、いじめの事実が明らかになったが、以降教員（学校）はそれ以上の調査は行なわなかったため、いじめの実態を把握できなかった。判例では、形式上のアンケートの実施ではなく、いじめの有無を判断できるように詳細に調査すべきだったと指摘している。

事情聴取については、いじめに関わる多くの関係者から行なうべきだったといわれる。関係者とは、被害生徒、加害生徒、被害生徒の保護者、いじめ被害の目撃者などである。複数の事例で、教員が加害生徒や被害生徒に対して、いじめの状況をきいている。しかし、判例 5 の被害生徒は教員にいじめ被害を申告しなかったため、いじめは無いと判断された。このことについて、判例では「生徒間のいじめは、

教員に隠れて行われるのが通例で、いじめの現象を発見するのは容易ではなく、その発見や、これを見つけたときの対処にはそれなりの準備と工夫を要する。いじめは、本件におけるように、被害生徒が通報することがないのが通例で、他の生徒の通報が発見の契機となる。通報を契機として、事情聴取しても、被害生徒すら事実を否定するものであり、そのみからいじめがないと判断するのは愚かの極みである」と、いじめの有無を被害生徒の申告だけに頼ったことを強く批判している。他の判例をみてもいじめの関係者から広く事情聴取をしたうえで、いじめの有無を判断することが求められている。

(ii) 教員間の情報共有

生徒は、学校生活でさまざまな教員とかかわりをもつ。学級担任、部活動の顧問、教科担当教員、養護教諭などである。判例 2 (3)、判例 6 のように、クラスと部活で同時にいじめがおこる場合もあるため、教員は各々の立場で情報収集し、得た情報を職員会議などで集約した結果、いじめの有無を見極めることが求められている。例えば、判例 5 では「中学校の教員らは、上記両事件（「パンツ下げ事件」「授業中に脛付近を汚く塗られた事件」をさす）を契機として、職員会議等における意見及び情報の交換、生徒からの事情聴取を実施することにより、上記事件以外にも、前記認定のとおり、A（被害生徒をさす）が、プロレスごっこ等の遊びに籍口した暴行を繰り返され、同級生から蹴られ、靴を奪われる等の理不尽な被害に遭っていた事実を知り得たと認めることができる」と述べ、教員間の情報共有によっていじめ被害を認識しえた指摘する。また、判例 2 では「本件クラス担任教諭である一審被告成田は、遅くとも一審原告から春子（被害生徒をさす）に対するいじめの連絡を受けた平成 14 年 1 月 1 日以降、本件 6 名の春子に対する行為が、生徒間の軽微ないたずらや悪口の言い合いにすぎないのか、それともいじめまたはいじめの疑いのある行為なのかを適切に判断するためにも、上記ア①の調査を行い、同②及び③の措置を講じ、春子に対するいじめの連絡があった旨を学年会に報告して教諭間で情報を共有する義務があったにもかかわらず、これを怠ったものである」と情報を共有しなかった教員を厳しく批判している。

(iii) 被害生徒の観察

(i) で関係者からの事情聴取をするべき人物として被害生徒をあげたが、判例から、被害生徒はいじめの事実を申告しないという特徴もみえてくる。判例 5、判例 6、判例 7 の被害生徒は、教員にいじめを申告していなかった。判例 5 では、教員の事情聴取に対して、自死する日まで一貫して否定し続けている。判例 7 も、自死の前日までいじめの事実を教員らに話さなかった。なぜ、被害生徒はいじめの事実を隠すのか。判例 6 では、両親がいじめ解決のために、いじめの事実を学校に話そうと被害生徒を説得するが、『とにかく絶対学校には言えない。特に P7 先生に言ったら大変なことになるから絶対言えない。』と言ったので、どうして P7 先生に絶対言えないのか尋ねたところ、P2（被害生徒をさす）は『あの先生に言うともみんなの前ですぐ話を出してしまう。だから話ができない。お母さん、学校にだけは言わないでくれ。』と言い張った」という。判例 7 の被害生徒と同様にいじめを受けていた生徒も、教員からいじめの被害状況をきかれたが、仕返しに怖くて真実が話せなかったという。判例から被害生徒は、いじめに対応してくれる存在であるはずの教員を信頼しておらず、教員の対応によってさらにいじめの被害がひどくなるかもしれないと恐れている。

しかしながら、判例は被害生徒からの申告が無くても、教員はいじめ被害を認識できるとする。それは、被害生徒に対するきめこまやかな観察である。具体的には、被害生徒の遅刻の多さ、被害生徒の持ち物が壊されるという被害、一見友達同士が行なっているように見える「じゃれ合い」にひそむ暴行な

どの事実の観察である。判例では被害生徒の多くが不登校になり、急に遅刻や部活動の欠席が多くなっている。判例 4 では、保護者面談で被害生徒の保護者から、息子の遅刻が増えた原因について学校で何かあったのか注意して見て欲しいといわれている。判例 7 では、加害生徒から登下校の同行を強要されるようになってから、被害生徒の遅刻が増えていくのだが、教員は、遅刻を無くそうとして同行者、起床時間、家を出た時間などを書くためのノートを渡し、毎日の提出を求め、保護者にも目を通してほしいと頼んでおり、遅刻の原因となったいじめを予想できなかった。また、いじめの加害者と被害者が友人関係のようにみえたため、いじめを疑えなかった。被害生徒と加害生徒が友人関係のようにみえても、両者の間でどのような行為が行なわれているかについて、注意を払う必要がある。判例 4 では文房具損壊や「首絞め行為」を教員が把握しながらも、友人関係にあるからいじめではないと判断してしまった。しかし、今日の文部科学省のいじめの定義にもあるように、いじめは「一定の関係にある者同士」で起こるものである。教員は被害内容について、複数の教員、目撃者、被害生徒の保護者などから情報を得ながら、被害生徒を注意深くみていくことによって、いじめの有無を判断できるとされている。

② いじめへの具体的な対応

7つの判例では、教員が生徒に対して十分ないじめ対応をとらなかったとして、安全配慮義務違反にあたると指摘している。教員がとるべきいじめ対応とはどのようなものか。判例 7 の学校は、生徒たちに対していじめの講話を聴かせたとして、いじめに対応していたと主張したが、すでにいじめが起こった中での講話を通じた指導は、裁判所から「あくまで一般的、概括的なものにとどまり、丙（被害生徒をさす）の生命及び身体の安全に対する具体的な注意義務を尽くしたとは到底いい難い」と非難されている。このことから、すでに起こってしまったいじめについては各々の事例に応じて具体的に対応することが求められている。そこで、判例を用いながら、具体的に教員に求められるいじめ対応について、(i) 教員間の情報共有及び組織的対応、(ii) 被害生徒及び加害生徒の保護者への対応、(iii) 被害生徒への対応、(iv) 加害生徒への対応からみていく。

(i) 教員間の情報共有及び組織的対応

いじめ問題に対する認識と同様に、実際の対応も教員間の情報共有をもとに組織的に行なう必要があると指摘されている。本稿の対象判例の学校の中には、生徒指導の態勢を独自に作り、「いじめ対応マニュアル」を作成しているところもあり、そのルールに沿えば情報共有は難しくないように思えるが、実際の情報の伝達は必ずしもうまくいっていない（判例 2 (3)、判例 7 など）。クラス担任の見聞きした情報が、生徒指導部や学年会や職員会議、管理職にまでいきわたらないこともあった³³⁾。また、いじめ問題への認識の箇所でも述べたが、被害生徒は、いじめの拡大などをおそれて、教員に事情聴取をされても被害の実態を否定する傾向がある。被害の申告がないことでいじめ問題への対応は困難を極めることが予想されるが、アンケートや目撃者の証言などを得て「教員は、教員同士互いに足らざるを補い、事態に対処すること」（判例 5）が期待されている。また、教員間の情報共有を円滑にするために学校で作成している「いじめ対応マニュアル」などを問題が起きた時に機能させることも求められている。

(ii) 被害生徒及び加害生徒の保護者への対応

いじめ問題への対応の契機は、被害生徒の保護者からの教員への相談にある。教員に求められる対応として、保護者から事情をきいて両方で情報を共有することや調査より得られた事実を保護者に報告することがあがっている。保護者への報告について、判例 6 の教員は学校のアンケートでわかったいじめの事実を報告せず、また保護者より依頼を受けていたサッカー部活内でのいじめの有無や今後の対処に

についても報告しなかったとして問題になった。判例 2 (3) では、いじめ対応の方針の違いで、保護者と学校が対立を深めており、教員には保護者と連携するための信頼関係の構築も求められる。

一方で、判例によると教員は加害生徒の親について、適切に指導、注意すべきであったと指摘されている。判例 6 では、クラス内のいじめについては加害生徒とその保護者への指導によっていじめは終息しており（ただし、この加害生徒はサッカー部でのいじめにはそのまま加わり続けている。）、加害生徒の保護者への指導、注意はいじめの解決において、一定の効果が認められる。

以上より教員には、被害生徒の保護者から得たいじめの情報に基づき調査を行ない、そこで得られた事実を保護者へ報告することを通して両方で情報や対応策を共有する一方、いじめの事実が判明した加害生徒の保護者には指導、注意することが求められている。

(iii) 被害生徒への対応

被害生徒への対応としては、いじめの事実関係を把握するために事情聴取を行なうこと、いじめが終息したようにみえても継続して状態を確認すること、被害生徒の心情把握につとめることが求められている。

被害生徒は、いじめの事実を隠す傾向にあるといわれるが、申告する生徒もいる。また、保護者の説得によって話し始める生徒もいる。このような被害生徒による申告がいじめ解消につながると、判例 5 は主張する³⁴⁾。たしかに、今日のいじめの定義は被害生徒の立場にたっているため、いじめの有無の判断、解決に向けた対応についても被害生徒の申告を受けることで迅速に進む。教員は被害生徒と信頼関係を構築し、申告を引き出すことも必要である。

また、いじめは継続しがちであること、同時に複数の場（クラスや部活など）で起こることを念頭に置いて、被害生徒の様子を継続してみていくことも必要である。判例 6 では、教員は加害生徒に対して、被害生徒から盗んだお金を返すように指導しているが、最後までお金は返却されず、その事実を教員は把握していなかった。この教員は、部活内で被害生徒がいじめられていないか、注意深く観察していたのだが、それでもお金の返却については確認できていなかった。

最後に被害生徒の心情を把握することについては、判例 1 で言及されている。「死ね」「殺す」などのメールを送られた被害生徒に対して、精神的苦痛を受けていることがわかったら励ますなどして、事態の再発防止や交友関係の回復など、被害生徒の立場にたった精神のケアも必要だったと指摘している。

(iv) 加害生徒への対応

いじめの有無や状況の把握のために事情聴取を行なう必要があることといじめがあると判断した際には保護者も含めた指導、注意が求められている（判例 3、判例 4、判例 6、判例 7）。加害生徒への指導について、判例 6 では加害生徒への指導後、1 ヶ月以内に再び加害生徒が被害生徒に暴行を加えたことをふまえて、不十分な指導だったと指摘している。そのうえで、適切な指導として 1 つの見解を示した。まず、被害生徒にも事情聴取を行ない、事実関係を確認したうえで、加害生徒とその保護者に指導する。後日、一連の内容を被害生徒の保護者に報告すべきだったとする。このように、ただ加害生徒に指導するだけでなく、加害生徒の保護者を指導、注意の対象に含めたり、被害生徒の保護者ともその情報を共有したりするなど、他の措置と組み合わせることはいじめ解消への効果を発揮するものと考えられる。

③ その他

判例に共通する教員に求められる対応として、①②に焦点をあてて述べてきた。ここでは、1 つの判例になるものの、今日重要視されているテーマも含んでいるため記すこととする。

1 つは、教員には、いじめに直接関わらない傍観者に対する教育も求められている（判例 5）。森田洋司氏は「いじめ集団の四層構造モデル」を示し、いじめの「被害者」「加害者」の周囲にいる「観衆」（いじめをはやし立てておもしろがっている子ども）と「傍観者」（いじめをみてみぬふりをしている子ども）の存在を指摘した³⁵⁾。判例 5 や判例 7 では、クラスや部活中に目の前で行なわれた暴行でありながらも、多くの同級生が暴行を制止せず、教員への報告もせず、クラス内での話し合いに出すこともなかったという。傍観者が何もしなかった理由について、判例 7 では「関わり合いになることをおそれて」とある。判例 5 では、傍観者について「本件は、先に見たように、暴行を加えた者だけではなく、被害者の陥った状態を放置した級友の卑怯な態度も、いじめの大きな要素であり、敢えて言えば、被害者以外の級友の全ては加害者と言ってよい事例である。」と強く糾弾している。そのうえで、教員（学校）に対して、適切ないじめ対応の例として、「A（被害生徒をさす）に対する暴行を知らず傍観したり、暴行に加担したりする生徒には、暴行を受ける生徒の心の痛み及び傍観することもいじめにほかならないことを理解させ、いじめを解消する行動を促すなどし、いじめによる被害を解消するための指導及び監督の措置を講じる注意義務を負っていたというべきである」というように、傍観者への教育も教員の対応としてあげている。森田氏も、傍観者がいじめに対して冷ややかな態度を示せばいじめを抑止できるのだが、傍観者には「他者の抱えている問題への無関心さ、自分が被害者になることへの恐れ、優勢な力に対する従順さ、集団への同調志向など」³⁶⁾があり、いじめの抑止にはならずかえっていじめを支持する存在となっていることを指摘している。橋本摂子氏は、小学校と中学校のいじめ解決の差異を傍観者に見出している。小学校の場合は、加害者と近い位置にいる傍観者が仲裁者となっていじめを収束させるが、中学校になるといじめの当事者（加害者／被害者）と傍観者が分断してしまい、仲裁者がいなくなることで中学校時のいじめは深刻化するという³⁷⁾。このような先行研究をふまえると、いじめ解決には傍観者の行動がポイントになり、学校教育の中で傍観者をいじめの解決者としてどう教育していくかが課題となる。

2 つは、いじめが契機となり、自死や精神疾患につながるかもしれないことを教員は知らなくてはならないと指摘されていることである。いじめと精神疾患・自死の因果関係の証明は難しく、本稿で用いた 7 つの判例のいずれも認められていないが、判例 3 では「平成 14 年度当時、いじめに関する新聞やテレビの報道等によって、学校内におけるいたずらや悪ふざけと称して行われている生徒同士のやり取りを原因として、中学生等が自死に至った事件が続発していることが既に周知されており、中学生等がいじめを契機として精神疾患や自死等に至るおそれがあることは、公知の事実であったというべきであり、いわゆる学校関係者である被告らがこのような事実を知らないはずはなく、仮に知らなかったとすれば、それ自体、学校関係者としての責任の自覚が欠落していたことを示すものといわざるを得ない」と述べられている。実際、7 つの判例の被害生徒は自死や自殺未遂を起こしており、その前に統合失調症などを発症している生徒もいる。

7 つの判例の教員（学校）は、いじめに対して全く対応していなかったわけではない。しかし、いじめ問題はさまざまな人間関係の中で、さまざまな手段を用いて行なわれていたために、判例にみられる教員の対応では不十分であった。また、加害生徒の行為は、いじめという軽い言葉ではおさまらない「暴行」レベルのものも少なくない。これらの複雑かつ巧妙ないじめに対して、教員は何をもっていじめと判断するか、どのようにいじめ解消に向けて対応していくか、という点について丁寧に議論していくことが必要になる。被害生徒を少しでも減らしていくためにも、これまでに示された判例は教員としてと

るべき対応を検討するための素材になる。そして、適切な対応を検討する際に、教員だけが抱え込まないという態度も必要である。今日、子どもの立場にたって人間関係を調整する専門家であるスクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーなどを置く学校もある。これらの専門家の助言を受けながら、教員は組織の一員として問題に取り組んでいく必要があるだろう。

(文責：松尾由希子)

2 学校いじめ裁判例を用いた授業開発

藤井基貴氏は³⁸⁾、「いじめ問題は『教育相談』や『生徒指導論』に集中しており、学級経営や学校経営の観点からいじめの対策について学ぶ方法を、講義形式と演習形式ともに開発している。さらに、教職課程全体でのいじめ問題に関するカリキュラムデザイン」を今後の課題としている。この認識のもと、本節では学校いじめ裁判例を素材として、教職科目の中で、基礎的・大人数クラスでの授業と、発展的・少人数クラスでの授業とでクロスカリキュラムとして行なうことを提案する。

(1) 大人数授業

①ねらいと特徴

以下の授業内容、授業方法は、特に教職の入門編、例えば「教職入門」や「教育原理（教育原論）」といった1、2年次に履修する授業科目で取り上げることが適している。ここでは、いじめの定義を自ら考え、判例に触れることで実際のいじめについて、また教員に求められる対応について自ら考えることがねらいとなる。

具体的な授業の進め方として、まず前半でいじめを定義、中盤から後半にかけて「事例から教員に求められる対応を考える」という流れでおこなった。最後にコメントシートを書くことによる振り返りの時間をとった。授業では、まず本授業の特徴、すなわち、いじめに関する教育で判決を使うものがほとんどないことと、判決を使う論文で評釈研究ではないものがほとんどないことを挙げた。次に、いじめを定義するにあたり、具体的な事例をパワーポイントで示し、判例におけるいじめと認定された事実を示すことによって、具体的な事例から定義を考えてもらった。たとえば、「冷やかしからかい」「仲間はずれにされる」「軽くぶつかられる」「ひどくぶつかられる」「金品をたかられる」「嫌なことをされる」「パソコンや携帯電話などで、誹謗中傷される」などといった具体的な事例を学生に示したところ、それぞれのグループで、「いじめとは、いじめられる側がいじめられたと思ったら、それがいじめである」とか、「いじめとは、身体的精神的に被害を与えられることである」などといったいじめの定義が考え出された。次に、実際の文部科学省による現在のいじめの定義「いじめ」とは、「当該児童生徒が、一定の人間関係のある者から、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」を示し、自分たちで案出したいじめの定義と見比べた。

次に、いじめに関する諸説を授業者が説明した。たとえば、いじめか否かの判定が難しいという『生徒指導提要』の中に示されている内容や、森田洋司氏による「いじめの四層構造」、すなわち、標的、攻撃する多数者、煽る者、傍観者という四層について、さらに深谷和子氏によるいじめの原因、また、文部科学省初等中等教育局によるいじめの緊急調査（平成24年4月から5、6か月間の調査）の結果、を授業者が説明した。

授業の中盤から後半にかけて、事例から教員に求められる対応を考えた。学校いじめ裁判の事例とし

て、平成 14 年の新潟地方裁判所の裁判の判例（判例 6）から、特に当事者といじめの内容、教員のとった対応を抜き出し、レジュメとして学生に配布し、授業者が内容を読んで提示した。そして、「あなたが教員だとしたら、このいじめに対してどう対応しますか」という質問を学生に投げかけ、グループで議論してもらい、その後クラスで意見を交換した。最後に、教員の安全配慮義務について判例に述べられていることを紹介し、判例の中で、教員に求められるいじめ対応とはどのようなものであったのか、その内容と、個人、グループ、およびクラスで案出した教員の対応との共通点および相違点について考えた。実際の学生の反応については、以下に詳説する。

②授業の実際と学生の反応

まず、第 1 回は平成 26 年 12 月に、私立 N 大学の「倫理学」（48 名、1 年次以降履修、4 限）で実施した。学生の反応として、「生徒側も先生にばれないようにいじめを行うため、教師がいじめを見つけるのは難しい。したがって、普段から生徒の性格を知り、早めの対応をしないといけない」に代表されるような、教員のきめ細かな対応を求める意見や、「いじめには様々な種類、パターンがあり、一つずつすべて異なっている。そのため対応は難しく、教師の負担は大きく大変である」という教員の負担について述べる意見、そして、「そこまで干渉しなくてよいと思う部分も、生徒にとってはして欲しい部分かもしれないので、その点を大人として考えるべきである」といった、子どもの心理をも考慮する意見が多かった一方、「いじめが見つかった場合も、それほど生徒間には入らず、しかし見守ることが大切である」というように、生徒の間にどこまで教員が入るべきかについて問う意見も少しあった。

第 2 回目は、同じく 12 月に国立 S 大学の「教育の原理」（86 名、2 年以降履修、4 限）で実施し、この授業については、授業者以外に授業観察者の参観のもと、詳細に授業を分析した。授業後に行なった、授業者と授業観察者による検討では、判例の内容について授業者が説明するところでは、より簡潔に述べた方がよいという改善策が出された。判例を授業内ですべて把握するのは難しいことであり、どこまで簡潔にして学生に提示するかは授業者に依っている。あまり簡潔にしすぎると情報量が減り、内容の理解もそれだけ疎かになる。したがって、レジュメには詳細を記す一方で、授業者はそれらを大まかに説明することで、内容把握の混乱を防げるのではないかという見解に至った。特に教職志望者にとっては、これまで生徒の目線から見ていた学校が教員として見るべき対象となる。したがって、この切り替えをおこなう上でも、判例を教員の視点で見てみるということはその一助となる。また、今回の授業では判例を一つ示したのみであったが、これは一般性をもっていること、すなわち、他の事例でも裁判において判決は似たものとであることを付け加える必要があったことが反省点として出された。また、いじめの被害者がなかなかいじめについて周囲に言うことができないという事実についても、今回の授業では学生に感じられることであったが、このことについては、別授業で時間をとって取り上げていく必要があるという課題も残った。

次に、学生の意見を以下に整理する。今回の授業でねらいとした、きめ細かな教員による対応の必要性について、その通りであるとする意見がほとんどであった。『「先生にこう言われたから、あの子とはこれから仲良くしなきゃ』など、いじめる子が思うとは私は思っておらず…教師に出来ることは、当事者たちを仲直りさせることではなく、問題をしっかりと把握し、それ以上、いじめを進行させないことなのではと思う。（クラスを一緒にしないと、か、停学とか…）」といった意見では、問題の把握という重要な点に着目している。また、「教師に求められる正しい指導の方法を一刻も早く、確立する必要性を感じた」という意見では、具体的な指導方法が将来教員となる学生にとって必要とされていることが読み取

れる。一方で、教員がどこまで踏み込むべきか、干渉しすぎるのは良くないのではないかという意見が8名から出された。これは第1回目の授業でも出てきた意見であるが、より詳細にその理由が述べられているため、以下に示す。まず、教員が干渉しすぎたとしても、「当事者同士での解決がなければ、再発してしまう恐れがある」というように再発の恐れを述べるもの、さらに「ある程度の放任は必要だと思う」「生徒にどこまで干渉しても良いのか、するべきなのか、見極めが難しいなと思った」といった、生徒の自律性を要求するもの、また、「教員にばかり責任をもとめられるように思えるが、いじめた本人や、その親にもしっかりと責任をとらせるべきだと思う」というように、教員だけに責任を求めることに対する疑問、そして「自分が教員になったときにいじめに直面したら、実際に今回考えたような理想的な対応ができるのだろうかと思った。生徒や他の教員との関係から対応が限定されてしまうのではないだろうか」というように、理想論と現実とは異なるという、現実の難しさに言及したものがあつた。

また、別の視点から、今回の授業の特徴について取り上げる意見がいくつかあつた。たとえば、「いじめに関する授業などを今までにも数多く受けてきたが、その中で今回の授業が一番生々しくいじめの事例を取り上げていて、いじめを現実に行っている問題として感じた」といった意見や、「このような事案に適切に対応できるようなカリキュラム（大学生、教員とも）も必要だと感じた」という意見、そして、「今回の事例では学校側の対応や友人関係など把握しながら話が進められて、普段より問題を身近に考えることができた」という意見があり、これらの意見は判例を使う授業のねらいを達成できたことを裏付けている。しかし一方で、「安全配慮義務は確かに教員にあるのだが、予防活動にこそ力を入れてもらいたい」というように、予防策について考えるべきことを指摘する意見や、「私はいじめられても何とかそれをのりこえてきたので、警察など学校外まで問題を広げるのは、少し大ごとにしすぎではないかと思った」というように、学校外との連携について消極的な意見もいくつか見られた。

以上、学生の反応を整理しながら列挙した。ここから見えてくることは、学生は教員の安全配慮義務について重要と考えつつも、その状況に立ったときの対応の難しさを今回の授業で感じ、一方でどこまで教員が対応すべきかについては不安と疑問を抱えているということである。したがって、今後の課題は、1つの判例だけでなく、数多くの判例を知ることによって、教員としてとるべき行動の輪郭を学生一人ひとりが明らかにしていく作業が必要ということである。このことは、何をもって「自死してしまうかもしれない」と言えるのか、つまり自死に至る経緯の事例を知っていくことでもある。そこで、教職科目の中でも少人数でおこなう授業において、判例を使う模擬裁判が教育的意義を持つのではないかと考えた。以下、少人数科目での判例の教材としての使用例について述べていく。

(2) 少人数授業

①ねらいと特徴

以下の授業内容、授業方法は、特に教職の実践編、例えば「教職実践演習」といった3、4年次に履修する授業科目で取り上げるのに適している。ここでは、ロールプレイの授業法を基礎として、複数の立場、すなわち、原告役、被告役、裁判官役に立ってアクティブ・ラーニングをおこなうことが目的となる。学生には模擬裁判で扱われる判例のいじめの内容や教員のとった行動について、主体的に情報収集することが求められる。このような主体的な在り方は実際に教員となったときにも必要となる資質である。

授業方法を以下に概説する。まず両親役、教員役、裁判官役に学生を分ける。そして、平成14年の新

潟地方裁判所の裁判の判例（判例 6）から、特に、当事者といじめの内容、教員のとった対応を抜き出し、レジュメとして学生に配布し、教員が内容を読んで提示した。その後、10 分ずつ、両親役、教員役が授業者に具体的に、実際に教員のとった行動を聞き出す時間を取り、裁判官役は逐一それらをメモした。模擬裁判では、両親役が先に、そして教員役が次に、それぞれ 3 点ずつ、裁判官役に訴えたい論点を提示した。その後、少し時間をとった後、両親役、教員役ともに、相手側から訴えられた論点に対する自分たち側の見解を裁判官に 3 点ずつ提示した。裁判官役の学生は最後に、この模擬裁判が勝訴であったか敗訴であったかを理由も併せてクラス内で提示した。

② 授業の実際と学生の反応

まず、第 1 回は、平成 26 年 12 月に、私立 S 大学の「教育」（19 名、1 年以降履修、2 限）の授業にて 2 回に分けて実施した。2 回に分けて実施した模擬裁判は、結果が両方で異なった。すなわち、1 つは勝訴でもう 1 つは敗訴であった。授業者が観察して分析するところによれば、教員役、両親役のいずれかに、情報収集に長けた学生がいるかどうかによって、模擬裁判の結果は変わってくるということである。今回は、教員側に情報収集に長けた学生が集まったことにより、模擬裁判が敗訴になった事例であったと言える。学生の意見には、まず模擬裁判それ自体に関する意見として、「どれだけ証拠を増やすかが、裁判で勝つことに関しては必要だと思った」「一つ一つの論点を詳しく主張しないと勝訴にならないと思った」「模擬裁判を初めて経験して、言いたいことを適切に伝える大変さが分かった」というものがあつた。模擬裁判の内容に関しては、「一度は謝罪があつていじめが終わつたと感じても、いじめはそんなに簡単に終わらないので、その後も意識して生徒の動きを観察するべきである」「いじめを早期に発見するようなことはできなかったのかと思った」「いじめに対する先生の感覚と親の感覚は違っており、教員はいじめに関して対応が甘かつたのではないか」「見えた部分のみに対応することは限界があり、もっと見えない部分に配慮する必要があると思った」というように、学校あるいは教員側に多くの責務を求める意見がいくつかあつた。一方で、「学校側ばかりに非があるわけでもないと思った」という意見や、「いじめた側がなぜいじめをしてしまったのかの原因を深く聞く必要がある」「根本に何があるのかを見つけなければならない」というように、より根源的にいじめについて考えるべきという意見もいくつかあつた。

第 2 回は、同年 12 月に、私立 N 大学の「教職実践演習」（6 名、4 年生のみ履修、5 限）で実施した。教員役の意見として「教員側の弁明は難しい」という言葉に表れているように、この授業においては、模擬裁判は圧倒的に両親役の勝訴で終わった。裁判官役の意見として、「教員がしておかなければならなかった対応には、きりが無い」という言葉に表れているように、ここには安全配慮義務の難しさが示唆されている。授業者として課題を挙げると、まず、1 時限すなわち 90 分の授業では、丁寧に考える時間をとった上で模擬裁判をおこなうには時間が足りないこと、したがって、2 時限分を用意し、前半は授業者がピックアップした判例を読みこみそれぞれの役割に立って情報収集を行なう時間とし、後半に模擬裁判を実施し、教員の安全配慮義務について考える時間とすることが本授業のねらいの達成につながるということを提案したい。

（文責：岩瀬真寿美）

おわりに

本稿は、学校いじめ裁判例から導き出された教員に求められる対応を分析し、その分析結果を教職課程の大人数授業と少人数授業に反映させるという、教職課程におけるいじめ問題の授業開発をめざしたものである。判例にみる教員に求められるいじめ対応は、教員間の情報共有や被害者を継続して観察すること、加害者への指導など多岐にわたっている。ただし、このような教員の対応については、以前より文部科学省も提起してきたところである³⁹⁾。では、判例を用いる意義は何か。学生は判例に沿って、詳細に子どもや保護者、教員の状況を記録するため、具体的にいじめの状況をイメージし、教員のとるべき対応について「イメージトレーニング」することができる。今回、判例を授業に取り入れたことで、少人数クラスの受講生は判例 6 の教員のいじめ対応に関する情報収集に乗り出し、模擬裁判中は判例中の教員や被害者の保護者になりきったことで、教員が被害生徒や加害生徒や保護者にどのように対応していけばよいかを主体的に考えることができていた。教員のとるべき対応を模索する過程で、たとえ判例で「教員としてふさわしくない」とされた対応を受講生が選んだとしても、模擬裁判後に判例を読み直すことで自分の選んだ行動を修正したり、改めて検討したりすることも可能になる。このように具体的な先例に学びながら、今後のいじめ対応を考えることができるため、判例は有効な教材になる。

今回、大人数授業においても少人数授業においても、それぞれの改善点はあるものの、実際の事例をもとにいじめについて、あるいは教員に求められる対応について考える、という大きなねらいを達成することはできた。教員にどこまで求められるのか、ということについては、授業を受けた学生からも意見や質問がでてきたところであるが、いじめ問題にどう向き合うかについて、教員になってからではなく、教職を目指す学生が学ぶことができるよう、今後も適した授業開発を行なっていきたい。

(文責：松尾由希子、岩瀬真寿美)

註

- 1) 文部科学省 HP「いじめ、学校安全等に関する総合的な取組方針～子どもの『命』を守るために～」7 頁参照
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/_icsFiles/afieldfile/2012/10/18/1326445_4.pdf 2015 年 1 月 25 日閲覧。
- 2) 「いじめの問題に関する教員養成課程における取り扱いについて(論点)」参照、
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/_icsFiles/afieldfile/2012/10/18/1326445_4_2.pdf 2015 年 1 月 25 日閲覧。
- 3) 中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」文部科学省、2012 年 8 月 28 日、
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf 2015 年 1 月 25 日閲覧。
- 4) 同上 HP、3 頁。
- 5) 同上 HP、24 頁。
- 6) 前掲註 3) 中の「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」の概要」参照。

- 7) 中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」文部科学省、2006年7月11日、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm、2015年1月30日閲覧。
- 8) 森田洋司『いじめとは何か―教室の問題、社会の問題』中央公論新社、2010年。
- 9) R・ジラール、古田幸男訳『欲望の現象学』法政大学出版局、1971年。
- 10) 伊藤茂樹「いじめはあつてはならない」今津孝次郎、樋田大二郎編『続教育言説をどう読むか―教育を語ることはから教育を問いなおす』新曜社、2010年。
- 11) 日野一男監修、児玉悦子、鈴木世津子『学校事故から子どもを守る―判例に学ぶ教師の実践マニュアル』農山漁村文化協会、2006年、100頁。
- 12) 山本雄二「ドキュメントを読む―いじめ自殺訴訟判決を例に―」教育社会学研究第84集、2009年。など
- 13) 南精一「いじめ訴訟判決について―〔いじめの定義、要因、実態および防止対策について〕」（神戸大学、1993年。など
- 14) 橋本恭宏「定点観測 今期の学校事故裁判例―紹介と検討― 平成19年後期～平成22年8月」『季刊教育法』第166号、2010年、70～71頁。など
- 15) 中野次雄編『判例とその読み方〔三訂版〕』有斐閣、2009年、4～5頁。
- 16) 同上書、6頁。
- 17) 同上書、9頁。
- 18) 同上書、9頁。
- 19) 本データベースの「解説」を参照。2014年12月30日閲覧。
- 20) 作業としては2002年から2014年まで検索したが、結果として2013年までの判例が対象となった。
- 21) 前掲註11)、101頁。
- 22) いじめ問題についても教員に求められる対応は、学校種によって異なる。判例1（表1参照）の「いじめ被害の相談を受けた教職員は、速やかにいじめに係る事実を把握した上で、加害者に対して必要な指導、訓戒を与えたり、被害者の今後の交友関係の回復を図るなど適切な措置を執るべき義務を負担していることは論を待たない。しかしながら、児童生徒間のいじめやそれには及ばない程度の紛争は千差万別であり、被害者や加害者の個性も様々であるところ、心身が相当程度発達した高校生の間における比較的軽度の紛争についての指導に当たっては、それぞれの生徒の人格や自主性を尊重する必要があるとともに、生徒同士によって問題を解決させることによって、他者とどのようにして円満な人間関係を構築していくのかという社会人となった際に必要不可欠な経験を積むことができ、生徒の成長が促されるという側面も存在することにかんがみれば、教職員は、生徒の成長や自立を妨げないように、生徒の学校生活に過度に介入することなく、生徒の自主的解決を促すという考え方も必ずしも不合理とはいえない。教職員の安全配慮義務違反が存在したか否かの判断に当たっても、上記のような点を加味して考慮するのが相当である。」（下線部は著者が引く）との記述からもわかる。
- 23) 7件のうち2件は同じ原告・被告による第1審、控訴審の判例となる。
- 24) 本稿で題材とした7件の判例のデータベースの「文献番号」と「事件番号」は以下のとおり。判例1―25511475、平成22年（ワ）第18807号、判例2―25480077、平成21年（ワ）第4773号、判例3―25501352、平成23年（ネ）第731号、判例4―28132162、平成16年（ワ）第748号、判例5―

28130969、平成17年(ネ)第5173号、判例6—28091424、平成13年(ワ)第253号、判例7—28070706、平成10年(ワ)第55号

25) 文部科学省 HP「いじめ問題への文部科学省の取り組み」中の「いじめの定義」参照。

<http://www.mext.go.jp/ijime/detail/1336269.htm> 2014年12月30日閲覧。

26) 前掲註8)、109～110頁。

27) 同上書、110頁。

28) 同上書、110頁。

29) 判例2(3)と判例6

30) 判例2(3)の被害生徒は女子である。

31) 内藤朝雄『いじめの構造—なぜ人が怪物になるのか』講談社、2009年、169～171頁。内藤氏は悪口、「しかと」「くすくす笑い」をコミュニケーション操作系のいじめの例としてあげた。このいじめの特徴として、「公私が峻別した市民状態」では、不快に感じた受け手が「ひく」ことで、加害者は被害者をそれ以上追いつめられず、結果として大きな問題に至る前の段階で終息するが、朝から夕方まで「過剰接触状態」で「共にそだつかかわりあい」を求められる学校では受け手側が不快であると感じても、「単純明快につきあわない」ことはできないと述べる。つまり、学校ではコミュニケーション操作系のいじめが成立しやすい環境にあるといえる。

32) 「いじめの問題への対応について」(文部科学省提出資料、2012年9月5日)中の「いじめの態様別の傾向分析(H23問題行動等調査との比較)」参照。

<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/dai1/siryou4-1.pdf>、2015年1月12日閲覧。

33) 判例3では、クラス担任及び学年主任はいじめについて学年会や副校長などの管理職に報告していない。

34) 判例には、被害生徒がいじめの事実を否定することは「被害を解消するのに資するところがないばかりか、結果として、害毒を拡散する途を拓くに等しい、いじめの解消は、被害者が、羞恥心から自己を解放し、被害の拡大を防止する強い決意を示す行動として、いじめを通報することから始まるというべきで、このような被害者の勇気こそが望まれるのである。」と記されてある。

35) 前掲註8)、131頁。

36) 同上書、133頁。

37) 橋本摂子「いじめ集団の類型化とその変容過程—傍観者に着目して—」『教育社会学研究』第64集、1999年。

38) 藤井基貴、川村遼「教員養成課程における『いじめ問題』への理解・対応に関する授業開発」『静岡大学教育研究』10、24～41頁。

39) 文部科学省 HP「学校におけるいじめ問題に関する基本的認識と取組のポイント」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/06102402/002.htm 2015年1月26日閲覧。など