

調査報告書

令和8年4月14日

熊本県立ひのくに高等支援学校
校長 荒木博之 殿

ひのくに高等支援学校いじめ調査委員会
大津秀英
田中恭子
赤星雅義
杉本千佳子

いじめ防止対策推進法第28条第1項第2号並びに熊本県立学校におけるいじめの防止等の対策のための組織及び重大事態への対処に関する規則第5条及び第6条に基づき設置された学校いじめ調査委員会である「ひのくに高等支援学校いじめ調査委員会」において調査をした結果について報告いたします。

報告書の内容をご確認いただき、当該事案への適切な対応及び今後の制度の改善等についてご検討ください。

<目次>

- 第1 調査委員会の概要
 - 1 調査委員会の位置づけ
 - 2 調査委員会の役割
 - 3 調査委員会の委員（委員構成）
- 第2 調査委員会による調査
 - 1 調査委員会の実施（実施日時などを記載）
 - 2 調査方法
- 第3 調査結果
 - 1 時系列
 - 2 調査開始以前に学校側が認識していた事実の存否について
 - 3 調査開始以後に被害生徒及び家族が主張した事実の存否について
 - 4 各いじめと被害生徒の不登校との因果関係
- 第4 提言
 - 1 本事案における組織的な課題および提言
 - 2 本件いじめの構造、原因
 - 3 再発防止に向けた提言

第1 調査委員会の概要

1 調査委員会の位置づけ

いじめ防止対策推進法第28条第1項第2号並びに熊本県立学校におけるいじめの防止等の対策のための組織及び重大事態への対処に関する規則第5条及び第6条に基づき設置された学校いじめ調査委員会である。

2 調査委員会の役割

いじめ防止対策推進法第28条に規定されている重大事態に係る事実関係を明確にするために調査を行うことである。いじめの有無、いじめと不登校との関係、いじめに係る学校側の対応に問題がなかったか等について調査を行う。

ただし、当調査委員会の調査結果は、司法における判断と同一の判断となることを保証するものではない。調査委員会には強い調査権限が認められるわけではなく、調査能力には限界があり、収集できた資料を前提として判断した内容であることに留意していただく必要がある。

3 調査委員会の委員（委員構成）

大津 秀英（熊本県弁護士会 弁護士・法律・委員長）

田中 恭子（熊本県精神科協会 児童精神科医・医療）

赤星 雅義（熊本県精神保健福祉士協会 精神保健福祉士・福祉）

杉本 千佳子（学校いじめ防止対策組織 臨床心理士/公認心理師・心理）

第2 調査委員会による調査

1 調査委員会の実施

第1回	令和5年	7月28日
第2回	同年	8月28日
第3回	同年	12月12日
第4回	令和6年	4月11日
第5回	同年	7月30日
第6回	同年	10月22日
第7回	令和7年	6月30日
第8回	同年	7月28日
第9回	同年	8月29日
第10回	同年	12月1日
第11回	同年	12月22日
第12回	令和8年	1月29日
第13回	同年	2月26日
第14回	同年	3月3日
第15回	同年	3月13日

2 調査方法

合計20回の聞き取り調査を実施した。なお、実施日時は下記のとおり。

第1回	令和5年	9月19日
第2回	同年	9月25日
第3回	同年10月	3日
第4回	同年10月	17日
第5回	同年11月	1日
第6回	同年11月	29日
第7回	令和6年	1月29日
第8回	同年	3月12日
第9回	同年	4月25日
第10回	同年	5月7日
第11回	同年	5月24日
第12回	同年	6月14日
第13回	同年	6月28日
第14回	同年10月	2日
第15回	同年11月	21日
第16回	同年12月	13日
第17回	令和7年	2月13日
第18回	同年	2月27日
第19回	同年	3月13日
第20回	同年	5月7日

第3 調査結果

1 時系列

本件調査開始時点で学校側が認識していた事実を【事柄①】～【事柄⑥】と表記。

本件調査開始以後、被害生徒両親が事実の存在を主張したものを【事柄A】～【事柄D】と表記。

(いじめと別の問題として)

- ・2年生の最初に担任であった教員Bの不適切発言等により、令和3年5月頃に教員Cに交代。
- ・令和3年6月1日以降、交代した教員Cが被害生徒の母親と連絡をとっていたが、秋頃より教員Aとの間で連絡のやり取りが始まる。

1年生終わり頃 (令和3年1月頃)	【事柄A】生徒Eにモバイルバッテリーを代わりに買ってくると言われ、被害生徒が同人に5000円を渡す。モバイルバッテリーを受け取った後、1、2週間後にモバイルバッテリーを返せと言われ、言われるがまま渡す。
1年生終わり頃又は 2年生はじめ	【事柄B】ワイヤレススピーカーが欲しいと話していたところ、生徒Eが代わりに買ってくるとなり、被害生徒が同人に1万5000円を渡す。ワイヤレススピーカーを受け取った後、ワイヤレススピーカーを返せと言われ、言われるがまま渡す。
令和3年7月頃	【事柄①】陸上同好会の先輩から被害生徒のチック症状をまねされ、馬鹿にさ

	れ、ヘルメットを小突かれた。
令和3年8、9月頃	【事柄②】生徒 E から、「友人のところへ遊びに行くから交通費を貸して欲しい」と言われたので財布ごと渡し、金銭を抜き取られた。
令和3年10月頃	【事柄 C】生徒 E の鞆に鳥のフンがついていたところ、生徒 E から、フンを舐めてと言われる。舐めたフリをしてやり過ごした。
令和3年10月頃	【事柄③】生徒 E らから、被害生徒のバッグに牛乳パックを入れられた。
令和3年12月1日	被害生徒が生徒 E、生徒 F と教室に残って騒いでいたところ、教員 D が教室へ来て注意。さらに、教員 D が、陸上同好会へ来なくなっていた被害生徒に対し、同好会へ来るよう促した。
令和3年12月2日	被害生徒が学校を休みがちになる（12月の授業日数14日に対して12日欠席）。
令和3年12月9日	被害生徒の母親からの希望で、学校側の窓口は教員 A へ一本化となる。
令和3年12月13日	被害生徒の母親から初めて教員 D と陸上同好会の件について教員 A との間で話が出る（話の流れからみて、同日被害生徒から被害生徒の母親に同内容の話をしたと推認される）。
令和3年12月頃	【事柄④】生徒 E と被害生徒と一緒にゲームセンターに行った際、代金を支払わされた。
令和4年1月頃	【事柄 D】生徒 E から、メルカリのアプリを無理にダウンロードさせられる。
令和4年1、2月頃	【事柄⑤】生徒 E が、後輩生徒のスマートフォンを購入するにあたり、その代金を支払わされた。
令和4年2、3月頃	【事柄⑥】生徒 E から、被害生徒のスマートフォンケースと同人の古いスマートフォンケースとの交換を強いられた。
令和4年3月5日	被害生徒が被害生徒母親に対し、生徒 E から受けた事柄②～⑥について話す。同日、被害生徒母親が、教員 A に対し、聞いた話を伝える。
令和4年4月2日	生徒 E の父親と被害生徒両親とで面会。
令和4年4月11日	被害生徒と生徒 E が学校にて直接面会、謝罪が行われる。
令和4年10月18日	心療クリニックの診断書作成

2 調査開始以前に学校側が認識していた事実の存否について

【事柄①】陸上同好会の先輩から被害生徒のチック症状をまねされ、馬鹿にされ、ヘルメットを小突かれた行為

(1)実施した聞き取り調査

被害生徒、被害生徒両親、教員 D から聞き取りを行った。

なお、加害行為を行ったとされる当時の陸上同好会の先輩からは聞き取り調査への協力を得られなかった。

(2)結論

事柄①の事実の存否につき、いずれとも判断しえない。

(3)理由

事柄①が発生したとされるのは令和3年7月頃であるが、被害生徒母親から教員Dや同好会の件が初めて主張されたのは令和3年12月13日である。

後述のとおり、本件では被害生徒と生徒Eとの関係性が不登校との関係で重要であるところ、被害生徒は、生徒Eに対し、親しい友人としての良好な感情に加え、生徒Eがクラスのボス的存在であり、逆らえば生徒Eに無視をされ、クラスメイトとの関係を閉ざされる恐れがあるという恐怖を抱いていた。その一方で、被害生徒は、自分の思うように発言、行動する生徒Eに対し、ある種の憧れの感情も抱いていたと考えられる（以下、被害生徒が生徒Eに対していただいていた感情を総称して「アンビバレントな感情」とする）。

事柄②から⑥については、被害生徒が生徒Eとの関係に気を遣って口に出すことを躊躇していたこと、周囲の教員から見ても被害生徒が生徒Eに対してアンビバレントな感情を抱いていたように見えていたことからすれば、被害生徒が事柄②から⑥の各発生日から相当期間が経過した後になって母親に話をしたという点について自然といえる。一方、同好会の件については被害生徒において親に話せない理由が特段見られないにもかかわらず、約5ヶ月もの間、事柄①について何ら相談がなされなかったとの事情がある。また、教員Dの話によれば、教員Dは、比較的記憶が新鮮な令和4年1月6日、1月12日、1月24日に教頭先生等から聞き取り調査を受けている。その際の調査内容では、事柄①の事実について、被害生徒と同好会の先輩たちとの接触さえ確認されていない。なお、放課後、教室に残っていたこと自体をとがめられた被害生徒が、自分自身を卑下し、教員Dが実際にした発言を越えた（言葉に出されていない）中傷を受けたと感じられたのではないかと思料される。被害生徒の特性からもそのような受け止めをしてしまったとしても矛盾しない。

以上の事情を総合すれば、被害生徒、被害生徒両親の主張する事柄①の事実が存在するとまでは判断しえない。

なお、学校側の調査によれば、被害生徒と同好会の先輩が被害生徒の走り方について話したことがあり、それを理由に被害生徒は心身の苦痛を感じたとしていじめの認定をしているが、調査委員会として当該判断に異を唱えるものではない。

【事柄②】生徒Eから、「友人のところへ遊びに行くから交通費を貸して欲しい」と言われたので財布ごと渡し、金銭を抜き取られた

(1)実施した聞き取り調査

被害生徒、被害生徒両親、生徒Eから聞き取りを行った。

(2)結論

事柄②の事実について存在すると判断した。なお、金額については定かではない。

(3)理由

生徒E自身が作成メモ及び聞き取り調査の際、当該事実を認めた。

なお、生徒Eは、令和4年7月頃に行われた聞き取り調査において、交通費の話を全く覚えてないという回答をする一方で、やりとりをしたことは覚えていると述べ、作成メモにおいては具体的などのような流れで現金の受け渡しをしたのか記載しているなど供述の変遷が見られる。自分にとって不利な事実をあえて認めることは同人の特性から考えがたいことから、事柄②の事実についてはその存在が認められると思料する。

【事柄③】生徒Eらから、被害生徒のバッグに牛乳パックを入れられた

(1)実施した聞き取り調査

被害生徒、被害生徒両親、生徒 E から聞き取りを行った。なお、その他の生徒（生徒 F、生徒 G）については協力を得られなかった。

(2)結論

事柄③の事実について存在すると判断した。

(3)理由

生徒 E 自身が作成メモ及び聞き取り調査の際、当該事実を認めた。

なお、令和 4 年 7 月頃の聞き取り調査段階においても、生徒 E は当該事実を認めている。

【事柄④】生徒 E と被害生徒と一緒にゲームセンターに行った際、代金を支払わされた

(1)実施した聞き取り調査

被害生徒、被害生徒両親、生徒 E から聞き取りを行った。

(2)結論

事柄④の事実について存在すると判断した。なお、金額については定かではない。

(3)理由

生徒 E 自身が作成メモ及び聞き取り調査の際、当該事実を認めた。

なお、令和 4 年 7 月頃の聞き取り調査段階においても、生徒 E は当該事実を認めている。

【事柄⑤】生徒 E が、後輩生徒のスマートフォンを購入するにあたり、その代金を支払わされた

(1)実施した聞き取り調査

被害生徒、被害生徒両親、生徒 E から聞き取りを行った。

(2)結論

事柄⑤の事実について存在すると判断した。

(3)理由

生徒 E 自身が作成メモ及び聞き取り調査の際、当該事実を認めた。

なお、令和 4 年 7 月頃の聞き取り調査段階においても、生徒 E は当該事実を認めている。

【事柄⑥】生徒 E から、被害生徒のスマートフォンケースと同人の古いスマートフォンケースとの交換を申し出られ、交換した

(1)実施した聞き取り調査

被害生徒、被害生徒両親、生徒 E から聞き取りを行った。

(2)結論

事柄⑥の事実について存在すると判断した。

(3)理由

生徒 E 自身が作成メモ及び聞き取り調査の際、当該事実を認めた。

なお、この交換が強制的になされたものであるかという点について、生徒 E は認めておらず、これは令和 4 年 7 月頃の聞き取り調査段階においても同様である。

小括

以上より、事柄②から⑥については各事柄の事実について存在すると判断した。

一方、事柄①については、その存否につきいづれとも判断しえなかった。

3 調査開始以後に被害者生徒及び家族が主張した事実の存否について

【事柄 A】生徒 E にモバイルバッテリーを代わりに買ってくると言われ、被害生徒が同人に 5000 円を渡す。モバイルバッテリーを受け取った後、1、2 週間後にモバイルバッテリーを返せと言われ、言われるがまま渡す。

【事柄 B】ワイヤレススピーカーが欲しいと話していたところ、生徒 E が代わりに買ってくるとなり、被害生徒が同人に 1 万 5000 円を渡す。ワイヤレススピーカーを受け取った後、ワイヤレススピーカーを返せと言われ、言われるがまま渡す。

【事柄 C】生徒 E の鞆に鳥のフンがついていたところ、生徒 E から、フンを舐めてと言われる。舐めたフリをしてやり過ごした。

【事柄 D】生徒 E から、メルカリのアプリを無理にダウンロードさせられる。

(1)実施した聞き取り調査

被害生徒、被害生徒両親、生徒 E から聞き取りを行った。

(2)結論

事柄 A ないし事柄 D の事実の存否につきいずれとも判断しえない。

(3)理由

生徒 E に対する聞き取り調査の際、事柄 A から事柄 D について問われたところ覚えがないとの回答であった。また生徒 E 自身が作成メモにおいても記載がなかった。なお、作成メモには被害生徒が後輩にジュースをおごった事実についての記載はあったが、上記各事実については記載がなかった。

以上の事情からすれば、積極的に事柄 A から事柄 D の事実が存在するとの認定はしえなかった。

(4)小括

以上より、事柄 A から事柄 D については、その存否につきいずれとも判断しえない。

4 各いじめと被害生徒の不登校との因果関係

(1) 認定された事柄②から⑥によって被害生徒が不登校となったかについて検討する。

(2) 被害生徒が学校を休みがちになった時期は令和 3 年 1 2 月 2 日である。被害生徒については、令和 3 年 4 月以降、担任であった教員 B による不適切な発言があり、すでに被害生徒の母親が学校に対し、改善を求める状況にあった。また、前日の 1 2 月 1 日には、教員 D との会話（指導を受けたこと及び同好会へ来るよう促されたこと）があった。生徒 E のメモにおいても、会話の内容について詳細はわからないが教員 D と被害生徒とが揉めているように見えた、との記載が確認された。教員 D の聞き取り調査からすれば、教員 D は、単に放課後教室へ残っていることを指導するとともに同好会を休んでいる被害生徒に対し現状を確認するにとどまり、被害生徒の人格を否定するような発言などは見受けられなかった。しかし、教員 D によれば、被害生徒自身が、自分を必要以上に卑下し、傷つけるような発言をしていたとのことであり、当時の被害生徒の精神状況が芳しくないことが推認される。

これらの事情からすれば、1 2 月の教員 D との会話以降、学校を休みがちになったことはわかるがそれ以前に事例②、③や生徒 E のクラスメイトに対する言動を見ていたことから、教員 D との会話以前から学校生活において相当の精神的苦痛、疲労が被害生徒に蓄積していたと思われる。

(3) その一方で、教員 A と被害生徒母親とのやり取りの記録からみれば、被害生徒は、令和 3 年 1 2 月 2 日以降令和 4 年 3 月 5 日までの間、休みがちではあったもののどうにか学校へ登校しようと試みていたことが窺われる。特に、(事柄②から⑥という不適切な事案があるものの) 学校へ行けなくなった自分を励ましてくれる生徒 E の気持ちに応えようとする姿勢が見られていた。そのような中、被害生徒は、母親からの情報により生徒 E が生徒 F に対しても自身にしていたことと同様のことをしていたのだと考え、憤りを抱き、それ以降、学校へ登校しようという気力さえ喪失した状態となった。

事柄②から⑥で見られる生徒 E の行動は、少なくとも友人関係において通常行われるものでなく、被害生徒の精神に苦痛を与えうるものである。被害生徒においていかなる心境の変化があったかについては定かではないが、令和 4 年 3 月 6 日、被害生徒において、生徒 E との間で感じていた信頼関係が破綻したと感じ、既に行われた事柄②から⑥について後発的にであっても心身に苦痛を与えたものであることは否定しえない。

被害生徒の話及び当時在籍した教員らの話を総合すると、被害生徒は生徒 E に対し、年相応の親しい友人としての良好な感情に加え、生徒 E がクラスのボスの存在であり、逆らえば生徒 E に無視をされ、クラスメイトとの関係を閉ざされる恐れがあるという恐怖を抱いていた。その一方で、被害生徒は、自分の思うように発言、行動する生徒 E に対し、ある種の憧れの感情も抱いており、その生徒 E との間で信頼関係が構築できていた、という点に被害生徒として自身の社会的な存在価値を一定程度見いだしていたと思われる。

以上のように、被害生徒は、複雑な感情を抱いていた生徒 E との間で、上述のとおり何かしらの信頼関係があったと思っていたものの、それが破綻したと感じたことは上述のとおりであり、被害生徒にとってその衝撃は小さいものではなかったと史料される。現に、被害生徒は、信頼関係が破綻したと感じたと思われる令和 4 年 3 月 6 日以降、登校不能となり、それ以前まで有していた登校に向けた意欲を一切喪失した。

(4) 上記事情からすれば、少なくとも事柄②から⑥の事実がなければ、被害生徒は、令和 4 年 3 月 6 日に上述の衝撃を受けることはなく、また上記衝撃を受けなければ、休みがちではあったものの何かしら登校に向けた意欲を醸成する可能性があった(不登校を継続することはなかった)といえる。このような結果となること自体、事柄②から⑥から直ちに生じるものではないが、被害生徒の特性、被害生徒が生徒 E に抱くアンビバレントな感情や同人との関係性からみれば、十分に生ずるものといえる。

よって、事柄②から⑥と令和 4 年 3 月 6 日以降の不登校との間に因果関係が認められる。

(5) 以上、調査委員会の調査された事実を総合すれば、被害生徒が令和 4 年 3 月 6 日以降に不登校となったことと事柄②から⑥との間に因果関係があるといえる。

第 4 提言

1 本事案における組織的な課題および提言

(1) 2 年次に最初の担任との不具合が生じた際、学校と被害生徒およびその家族との間で直接やり取りが行われ、外部機関の介入はなかった。これは結果論ではあるが、学校側の認識と被害生徒・家族の思いとの間に齟齬が生じ、信頼関係が失われるきっかけとなった。この信頼の欠如は、後に

発生するいじめ事案や学校への不信感の根底に流れる要因となっているにもかかわらず、当該時点での客観的な評価はなされていない。仮に2年次の担任との不具合の段階で、第三者（被害者側に立った立場）の介入があれば、その後の本事案においても信頼関係を維持しながら対応する可能性が生まれていたと考えられる。

- (2) 本事案では、関係職員間のコミュニケーション不全を指摘する声が多く聞かれた。同時に、この課題を学校独自で改善することは困難であったと考えられる。この点からも、学校運営を客観的に評価し、介入する第三者的支援の早期導入が有効であったことが示唆される。しかしながら、当時の学校内では外部介入を求める声は少なく、全体として消極的な姿勢が見られた。この点を本校固有の課題と捉えるのは適切ではなく、むしろ多くの学校が共通して抱える課題であるととらえる必要がある。すなわち、学校外機関との連携、学校内部の連携・マネジメント体制、そして内外の有機的な連携に必要な人的資源や財源の裏付けが不十分であることが、本事案から明らかになったと考える。
- (3) 本校では現在、学校運営協議会（以下「協議会」）を通じて学校課題の解決を図っている。いじめなどの不適切行動への対応については、本校の状況、基本方針、体制、年度ごとの取り組みに加え、大きな事案が発生した場合にはその概要を説明し、対応に関する意見を聴取することを課題としている。しかし、本事案当時においては、協議会での協議が行われた記録は確認できなかった。学校内で生じる不具合を外部や地域と協働して対応する必要性は、ガイドラインでも明記されているが、それは日常的な地域との信頼関係の積み重ねがあってこそ成立するものである。したがって、「大きな事案」となる前段階、例えば2年次の担任による不適切な関わり の時点、あるいはそれ以前において、協議会での検討や支援の可能性、限界について議論されていたならば、より適切な対応が可能だったと考えられる。協議会の在り方についても、その意味と役割を改めて再考する必要がある。その際には、個人情報取り扱いにも十分留意すべきである。
- (4) 学校を中心とした取り組みの中で明らかになる限界、例えば教員間の不具合や学校運営に関する課題（管理職の指導不足と受け取られかねない内容も含む）については、責任性の追及ではなく、起こり得る不具合として認識し、拾い上げていく姿勢が重要である。このような限界を把握し、対応していくことは、県教育委員会にも求められる役割である。本事案では、県教育委員会所属のスクールソーシャルワーカー（以下、「SSW」とする）が、被害生徒の同意が得られなかったため介入に至らなかった。本来、SSWには学校と県教育委員会をつなぐハブ的な役割が期待されるが、本事案では十分に機能しなかった。そこで一つの提案として、協議会に県教育委員会が参画する仕組みを導入することを挙げたい。そのためには、人的資源や財源の確保も併せて必要である。
- (5) まとめとして、学校・地域・県教育委員会の三者が、もう一步互いに歩み寄る必要があると考える。特に学校は、不具合を学校内部の責任として内向きに解決しようとするのではなく、それらは地域社会とのつながりの中で学校という場に表出しているに過ぎないと捉えるべきである。だからこそ、問題が発生した際には迅速に、それを地域の課題として協議会や県教育委員会に開示し、協働を呼びかける姿勢が求められる。そして、そのための人的資源および財源の充実を改めて求めたい。また、協議会や県教育委員会には、学校からの発信を積極的に引き出す関わり方について、本事案を契機に再考することを強く求めるものである。

2 本件いじめの構造、原因

(1)ひのくに高等支援学校の構造

ひのくに高等支援学校は知的障害の程度が軽度の生徒が企業就労を目指して学ぶ高等部単独の特別支援学校である。全ての生徒が知的障害をもつが、日常生活を一人で行うことができる程度の知的な能力はもっている。知的障害、発達障害の特性は各人様々で、個別の細やかな支援を必要としている。小中学部がないため、入学して初めて出会う同級生と人間関係を築きつつ、卒業後には職業自立を目指している。生徒とすれば求められる水準も特別支援学校の中では高く、比較的負担のかかる環境にあるともいえる。生徒には成長も期待される反面、心理的なストレスを抱えるリスクも高い状況であると思われる。

当該学校には、特別支援教育を専門として特別支援学校で経験を重ねた教員と、高等学校教諭として一般の高等学校で経験を重ねた教員の両方が在籍する。

学級は支援学校の枠組みで、1クラス8名、担任・副担任制の2名体制である。入学時から窯業・園芸・工芸・クリーニングの4つの科にわかれ、3年間クラスは持ち上がる。知的障害や発達障害の特性に合わせた対応や、支援学校のカリキュラムは一般の高等学校の動きとは異なるため、一般の高等学校から赴任した教員は戸惑いも大きいと推測される。個別の支援計画作成や発達特性に合わせた対応については、特別支援の経験のある教員に頼らざるを得ず、主に担任がそれらを担う構造になっていた。特別支援学校はスクールカウンセラー（以下、「SC」とする。）、SSWの配置率が低く、外部の専門家を頼らずに担任を中心に支援を行う風土があった。そのため、特定の教員に過重な負担が生じやすく、担任との関係が崩れると組織だって対応することがとたんに困難になり、関係が取れている人が対応せざるを得ない状況が起こっていた。特性理解や支援方針についての教員間でのずれは、負担感の偏りとなり、教員間のコミュニケーション不全を引き起こしていたと考える。

(2)ひのくに高等支援学校の生徒の知的障害・発達障害

ひのくに高等支援学校の生徒側の特徴として、全ての生徒が軽度の知的障害や発達障害をもっている。軽度の知的障害をもつ場合、複雑で抽象的な社会的事象について理解したり、適切な行動をとることが難しい。さらに、発達障害特性としては、社会的文脈の理解の難しさ、ニュアンスの誤解、コミュニケーションの苦手さをもっている。コミュニケーションの特徴の例としては、言葉を字義通りに捉えてしまい、言葉の裏にある意図などを読み取ることが難しい。また冗談を真に受け取ったり、微妙な雰囲気を感じることが難しい場合がある。社会性の問題についても、その場の雰囲気を読み違えていたり、深読みしすぎて対応を誤ったり、良かれと思ってとった行動が裏目に出たりするなどの特徴をもっている。特別支援教育の対象となる児童生徒においては、いじめの被害者・加害者になるリスクが高いことが知られている。ひのくに高等支援学校では全ての生徒が支援を要することを考えると、生徒間で誤解やミスコミュニケーションが起こりやすく、いじめが起こるリスクの高い状態があると考えられる。

(3)当時の教員間の関係性

いじめには当事者の問題だけではなく、環境が大きく影響する。被害生徒が在学していた当時、教員間の人間関係に問題があったと多くの教員が述べている。教員同士の報告・連絡・相談が十分行われておらず、重要な情報が一部の教員だけで扱われており、多面的な議論や複数名による確認ができていなかった。本来、クラス内で問題がおきた際には担任を中心とする学校内のチームが作り上げら

れるべきであると思われるが、元担任が一人で対応にあたるなど、ねじれた構造になっており、風通しのよい支援体制が整えられていたとは言えない。多くの教員が職場の人間関係にストレスを抱えており、教員間の連携不足や情報共有不足がいじめの発見の遅れや適切な対応ができないなどに影響を与えた可能性がある。さらに当時、教員数が定員に満たず教員不足がある中で、研究指定を受けるなど通常以上に業務負担が重なっており、時間的な余裕もない状態であった。だからといって、いじめに対して適切な対応ができなかったことの言い訳にはならないが、職場の雰囲気が悪くなり、さらに人間関係も悪いために互いに支えあうこともできず、いじめへの対応が遅れたり、丁寧な支援ができないことにつながった可能性はある。

(4)本件以前の該当クラスで起こっていた問題点と対応について

被害生徒の在籍していたクラスでは、1年次から担任Aとクラスのほかの生徒との関係悪化や保護者からの度重なる訴えが起こっていた。クラスの対応を担当が一手に請け負う風土の中で関係は改善せず、2年進級次に担任交代となった。

2年進級次に担任Bへ交代となるが、担任Bから被害生徒への不適切な言動により6月に担任Cへ変更となっている。8名のクラスメイト、担任・副担任という小さな集団の中で起こった関係のこじれは、集団内の緊張状態を高めていたと推測される。元担任Aを慕う生徒、元担任Bを慕う生徒がいる中でクラス内は教員も含めて分断しており、少人数で構成されるクラスの中で、教員も含めた心理的な対立が生じ、情報の共有や報告・連携が十分に行えない状況に陥っていたと言える。これらの経過の中で起こっていた教員間の心理的な対立は、この後の本件の対応にも大きく影響している。

複数の教員（例えば副担任など）がもう少し機能し、担任・副担任でスタンスを共有しながらクラス運営に当たることができていれば、教員間の心理的対立構造はいくぶん防げたのではないかと考えられる。

(5)対象の生徒の特性について

本件に関して、生徒Eは同級生の間では、リーダー的な存在として認識されていた。被害生徒は、生徒Eに対して逆らうのが怖いという印象をもっていた。親しく会話をしたり、遊びに行ったりした時もあったが、機嫌を損ねぬように気を遣いながら、気に入られるように過ごしていたようである。また被害生徒は忍耐強く、勤勉な性格で、他者のためならば自分は我慢をするような自己犠牲的な面もあるように思われる。何となく逆らえないような雰囲気、圧を感じ、自分から支払いを申し出たりしたこともあったようだが、本心では嫌だったが言い出せなかったと述べている。辛抱強さ、我慢強さゆえに、事態が深刻になるまで明るみになることがなく、被害生徒が心身不調をきたすまでに至ってしまった。

生徒Eは、被害生徒の心情や行動の不適切さの理解が不十分であった。生徒Eはリーダー的な存在として、グループを仕切っていたように見えるが、友人関係を尋ねた時に言葉につまる様子から、実際には対等で真に信頼できる友人関係は築けていなかったと思われる。本件以外のことでも、注意や指導を受ける経験があったようであり、自己肯定感の低さや鬱屈した感情は持っていたかもしれない。それらのことがいじめを行うことにつながった可能性はある。

そういった生徒間の関係性や、各生徒の特性がいじめの背景にはあり、それらに対して細やかな支援が必要であったが、学校は十分に把握できていなかったと思われる。

(6)いじめ発生後の対応及び報告書について

本件いじめ案件の前に担任 B の不適切な言動後の対応に関して学校への不信感が背景にあった。ニュアンスをくみ取ることの困難さやコミュニケーションの困難さを抱える生徒が在籍する支援学校でのいじめ調査にあたっては、それぞれの事案についてリアルタイムでの具体的な聞き取りが介入へのカギとなるが、本件では学校への不信がつらっており学校から被害生徒本人への聞き取りがかなわなかった。事実確認が難しかったことで被害生徒の気持ちを十分に理解しないまま謝罪の場を設けるに至った。結果としてさらに被害生徒・保護者と学校の溝は深まったと言える。学校側は SC や SSW 活用を提案したが、学校への不信感から活用には至らなかった。教員間の心理的な対立も影響し、組織としての対応の機能不全を引き起こしたと考えられる。どの教員であっても一人に対応することは困難であり、保護者と限られた教員との閉鎖的なやりとりでは、一度問題が発生すると立ち行かなくなることにつながるため、複雑なケースほど複数名での対応が求められる。保護者との緊密な連携、保護者と教員との信頼関係、第三者も交えたオープンなやりとりが必要であった。

教員がいない場面で発生した事案については、生徒の証言から情報を集めていくしかないが、何が起こったのか、どういう状況だったのかを正確に把握することは難しい。知的障害・発達障害をもつ生徒の中には、状況を正確に把握できていなかったり、記憶していなかったり、文脈を読み違えていたりすることがある。その場に生徒が複数名いたとしても、一致した情報がとれないことは起こりうる。学校の報告書作成時点では、学校側が被害生徒と接触することは困難であったために、他生徒からのみの聞き取りをもとに報告書は作成された。被害生徒・保護者側からみれば、全く異なる情報が提示されたことで、さらに不信感を募らせることにつながった可能性がある。

3 再発防止に向けた提言

(1)各生徒への特別支援教育の充実

ひのくに高等支援学校では、全ての生徒が知的障害や発達障害をもっており、個人に応じた教育的支援を必要としている。学校生活は、授業のみならず、友人関係や部活動など様々な課題がある。もちろん全ての課題が達成できるわけではないが、一人一人の生徒が小さな課題を達成し、充足感をもって日々の学校生活を過ごすことができることによって、フラストレーションや心理的ストレスを減らすことにつながる。いじめの表面的な対応に終始するのではなく、いじめが生まれてくる背景となる各生徒の不全感やフラストレーションにアプローチすることがいじめをなくすことに必要である。軽度の知的障害、発達障害を有する生徒に対して特別支援教育を充実することは、いじめの防止には不可欠である。

(2)生徒へのいじめの教育

ひのくに高等支援学校は、その達成目標の高さや生徒の特性から、いじめなどの問題が発生するリスクがあると認識し、入学後の早期に生徒がいじめについて学習する機会を提供することが望ましい。いじめの加害者・被害者・傍観者にならないために、いじめとは何かという知識や、いじめをしないこと・受けないこと・許さないことについてのスキルを具体的に教える必要がある。例えば悪口を言う、嫌がらせをするなど明らかないじめ行為だけでなく、いじる・いじられるといわれるようなやりとりでも相手を傷つけることもあるなど、微妙な場面なども含めたふみこんだ教育が必要である。金銭や物品のやりとりも、ただ禁止するだけではなく、なぜだめなのかということをも真に理解していないと行われる可能性がある。また嫌なことであれば勧められても断るなどのソーシャルスキルや、他者に相談したり確認したりするスキルも教える必要がある。単に聴講するだけの授業ではな

く、ロールプレイなどを通して自分で考えたり、他者と話し合ったりする機会があることが望ましい。いじめ防止授業については、学校内だけで対応が難しい場合には、外部からの専門家を招くことも検討すべきである。

(3)教員の資質の向上のため職員研修を充実させ、対応力を高めること

特別支援学校であっても、特別支援教育に関して専門性を有する教員とは限らないが、生徒や保護者は高い専門性を期待して入学しているため、教員の知識やスキル不足が露呈すると期待が裏切られたと感じたり、学校の信頼を損なうことにつながる。ひのくに高等支援学校は知的障害の程度としては軽度の生徒を対象としているが、知的障害が軽度であっても、支援があまり必要ではないということではなく、軽度であるゆえの難しさや問題も多い。特別支援教育の資格を有した教員の配置や、知的障害・発達障害に関する知識やスキルのさらなる向上を目指した研修の充実が期待される。

いじめに関しても、いじめ問題が生じやすい環境であることも踏まえ、いじめ防止委員会に属する教員だけでなく、全職員がいじめ問題に関する知識やスキルを学ぶ必要がある。いじめへの対応は初動が重要であり、最初に気づいたり相談を受けたりした教員がどのように対応するかがその後を大きく左右する。どのように被害生徒・加害生徒に関わるのか、保護者にどう対応するのかなど、実際の事例をもとに研修する機会を設け、各教員が対応できるスキルを身に付ける必要がある。外部の専門家を招くなどして研修の質を高めたり、外部資源とつながりを作ったり、開放的な学校運営をおこなっておくことも、緊急時の対応で役立つと思われる。

教員の経験の背景が異なる前提を十分に理解した上で、知的障害や発達障害に関する理解や対応の仕方をすり合わせていく機会が必要であると考え。経験値だけに頼らず、多角的な視点で生徒を理解し、支援計画を共有し、同じスタンスで担任・副担任・教科担当・学科担当が関われる体制づくりが望まれる。

(4)いじめが生じた後の学校の体制整備

様々な予防的措置をとったとしても、いじめは生じる可能性がある。受け取り方の偏りや自身の不調をキャッチすることの難しさ、コミュニケーションの困難さを抱える生徒が在籍する支援学校においては、対人関係のトラブルは頻回に起こり、それ自体が支援の対象となる。それぞれの特性を生徒自身や保護者と共有し、どのような支援を行なっていくかあらかじめ話し合っておくことが重要である。重大事案にいたる前に、リアルタイムでの具体的な状況確認、介入が何より重要だと考える。

ひのくに高等支援学校の「いじめ防止基本方針」では、「3. 学校におけるいじめ防止対策のための組織（3）組織の役割」の中に、「いじめに対しては、学校が組織的に対応する。当該の複数職員に加え、保護者や外部の専門家等が参加することにより、早期に問題解決に対応する中核としての役割を担う。」とあるが、本件においては、組織的に対応が行われたとは言えない。担任と副担任の業務の偏りが著しく、担任が一手に担わないといけない構造を見直す必要があると考える。担任と副担任の業務の偏りを減らし、カバーしあいながら学級運営をしていくこと、担任が孤立しないよう学年主任をはじめとした学年団、学科の担当、寄宿舎担当、特別支援コーディネーターなど校内の様々な役割の教員がクラスをサポートしていく風通しの良い組織づくりが、困難さや特性を有した生徒集団をサポートしていくには必要である。今後は、各教員の考え方の違いや関係性の問題があったとしても、学校全体で複数名の担当者、第三者を交えたオープンな協議の場をもつことをフローチャート

内に組み入れ、必ず執行するようすべきである。

(5)各生徒の特性の評価や情報収集・共有

ひのくに高等支援学校においては、中学部がないために、中学校時代の在籍校の情報が共有されたり、引き継がれたりしていない。生徒の知的な水準や精神医学的状态は、生徒を支援する上で重要な情報であるが、それらの情報も保護者からの自主的な提供がなければ得ることができない。各個人に応じた教育的支援を行うためにも、成育歴や小中学校での様子、知的な水準や精神医学的評価など、支援に必要な情報は保護者の理解や協力を得て、できる限り収集し、支援計画に反映していくことが望ましい。また生徒自身、保護者とも支援計画を共有し、学校の枠組みや困った時の対応の流れ（SCやSSWの活用も含む）についてもあらかじめ伝えておくなどして、チームとして生徒の支援に当たれるようにしておく必要がある。

(6)保護者への支援

本件では学校への不信感が高まり、学校関係者とのやりとりが困難になり、保護者・学校間では問題の解決が困難となってしまった。二者関係においてトラブルが生じた場合には、保護者の心情に寄り添う専門家、例えばSSWやSCなどと保護者が早めにつながるができるように援助することが必要である。それらの存在に対しても抵抗感があるようであれば、学外の支援者でも良い。医療機関や療育機関への相談をすすめ、保護者の気持ちが落ち着き、安心して相談できる状況を作ることが、生徒の安定のためにも重要である。学校と保護者の話し合いだけでなく、学校以外の支援者（例えば医師や心理士、相談員など）も含めた支援会議をひらくことも有効であると思われる。

いじめが発生した時、被害にあった生徒、加害した生徒、関係した生徒など、どの立場であっても、各保護者が自分の子どもを守るために必死となり、学校や周囲との関係性が難しくなることは必ずおこる。保護者に対しても、入学後早期にいじめ問題に対する保護者も交えた学習機会があると良いと思われる。子どもがいじめを受けない・いじめに加担しないためにどんなことを子どもに教えたらよいのか、どうすれば子どもを守れるのか、学校とどのようにつきあっていったらよいかなどについて、保護者自身も知識やスキルをもっておくことで、事態が発生したとしても落ち着いた対応がしやすくなると考えられる。

(7)教員数の充足

教員数の不足があることで、生徒一人一人への細やかな支援や目配りが行われず、いじめを見逃しやすくなる。少ない教員の中で学級運営を行わざるを得ない場合には、教員間の協力体制や相互支援が欠かせない。しかし余裕のなさゆえに、一層教員間の雰囲気やぎすぎすしたり、軋轢がうまれるなど、悪循環に陥りやすい。こういった問題が生じた場合、例えば教育委員会は外部相談者を派遣して調整を図ったり、教員の相談に応じるなどの体制が整えられると良いのではないかと考える。

以上