

いじめ問題関係判決書を活用した授業の構成要素に関する研究

2015年

兵庫教育大学大学院
連合学校教育学研究科
新 福 悦 郎

目次

第1章 研究の目的と構成	4
第1節 問題の所在	4
第2節 本研究の目的	15
第3節 本研究の内容及び構成	24
第2章 本研究におけるいじめの態様	31
第1節 本研究におけるいじめ態様の類型化	32
第2節 本研究におけるいじめ態様と裁判例の選定	49
第3節 本研究における「学習内容」の構成要素についての考察	60
第3章 いじめ判決書教材の開発（判決書教材A・京都地裁平成17年2月22日判決）	67
第1節 判決書選択の妥当性	67
第2節 いじめ判決書教材の開発および構成要素の抽出	70
第3節 判決書教材の構成要素を組み入れた授業の開発	81
第4節 授業感想文にもとづく構成要素の抽出および分析	90
第5節 小括	112
第4章 いじめ判決書教材の開発（判決書教材B・東京高裁平成6年5月20日判決）	120
第1節 判決書選択の妥当性	120
第2節 いじめ判決書教材の開発および構成要素の抽出	124
第3節 判決書教材の構成要素を組み入れた授業の開発	133
第4節 授業感想文にもとづく構成要素の抽出および分析	140
第5節 小括	166

第5章 いじめ判決書教材の開発（判決書教材C・東京高裁平成14年1月31日判決）	176
第1節 判決書選択の妥当性	176
第2節 いじめ判決書教材の開発および構成要素の抽出	179
第3節 判決書教材の構成要素を組み入れた授業の開発	191
第4節 授業感想文にもとづく構成要素の抽出および分析	197
第5節 小括	227
第6章 いじめ判決書教材の開発（判決書教材D・東京高裁平成13年12月20日判決）	235
第1節 判決書選択の妥当性	235
第2節 いじめ判決書教材の開発および構成要素の抽出	238
第3節 判決書教材の構成要素を組み入れた授業の開発	249
第4節 授業感想文にもとづく構成要素の抽出および分析	254
第5節 小括	270
第7章 いじめ判決書教材の開発（判決書教材E・神戸地裁姫路支部平成18年7月10日判決）	276
第1節 判決書選択の妥当性	276
第2節 いじめ判決書教材の開発および構成要素の抽出	279
第3節 判決書教材の構成要素を組み入れた授業の開発	291
第4節 授業感想文にもとづく構成要素の抽出および分析	297
第5節 小括	325
第8章 いじめ判決書教材の開発（判決書教材F・大阪地裁平成9年4月23日判決）	330
第1節 判決書選択の妥当性	330
第2節 いじめ判決書教材の開発および構成要素の抽出	333

第3節	判決書教材の構成要素を組み入れた授業の開発.....	343
第4節	授業感想文にもとづく構成要素の抽出および分析.....	354
第5節	小括.....	371
第9章	本研究の成果と課題.....	377
第1節	抽出した構成要素と判決書教材記述キーワードの比較分析.....	379
第2節	抽出した構成要素と授業感想文キーワードの比較分析.....	396
第3節	総括.....	441
参考文献	454
謝辞	469

第1章 研究の目的と構成

第1節 問題の所在

1 研究の契機

1996年9月、鹿児島県知覧町の中学校でいじめ自殺事件が起きた。この事件は論者が勤務していた鹿児島県の中学校において起こった事件であり、研究会で親しくしていた教師が勤務する学校であった。知覧町の事件では、自殺した男子生徒は加害者の生徒たちに何度も呼び出しを受け、学校内や町内の空き地で殴る、蹴るなどの暴行を何度も受け、時には棒で頭を叩かれて気絶したこともあった。また、たびたび恐喝や強要を受け、再三の呼び出し・暴行に耐えかねて自殺した事件である。この知覧町のいじめ自殺事件が契機となって本研究を始めたのである。

1997年8月、梅野正信の呼びかけで、いじめ授業プロジェクトが始まった。メンバーの中には、その知覧町の事件で教師として当事者であった新澤あけみも参加した。メンバーすべてが、教師としていじめに対して真摯に取り組むことの必要性を痛感していた。そのために、教師の自省が主題となった。梅野は当初からいじめ問題関係判決書を教材とすることを提起した。しかし、メンバーの合意に至らず、手記や新聞記事、生徒自身のいじめ体験などを活用したいじめ授業が参加メンバーの判断で実践された。ただし、被害者をいじめ自殺から救う方法として、法的措置としての欠席や転校、いじめ相談所の紹介などについては授業に位置づけることとなった。

1997年10月、論者は授業プロジェクトとしての「いじめ」授業で、いじめ被害者の「手記」を教材にして取り組んだ。多発するいじめ自殺事件に対して被害者を救うために、教師自らがいじめへの対応や指導を振り返り、自らを省みる授業構成とした。その成果は、いじめの要因となっている教師の責任を授業において位置づけ、生徒たちの「教師批判」を受けとめたことにあった。その内容は1998年9月に『教師は何からはじめるべきか』（教育史料出版会）にまとめられた。

しかし、いじめ授業そのものは重く暗い授業実践となった。そのために、授業は浅薄なものとなり、教師主導による教え込みのものとなった。一方、いじめ問題に対する教師責任について授業に位置づけ教師批判を受けとめたことで、授業後に生徒の生の声を聞くことができるようになった。しかし、いじめ問題を、生徒たちが学級において本音で語り合うことのむずかしさを痛感することとなった。また、いじめにおける教師の責任論をどのようにして中立性を担保するかということも課題となった。

1997年12月、梅野は鹿児島大学附属中学校において、中野区中学校いじめ自殺事件の判決書教材を開発活用した授業を公開した。この時の判決書教材は、「葬式ごっこ」がマスコミによって大きく取り上げられ、いじめが社会問題として初めて注目されることにな

った自殺事件を教材化したものである。その中では、度重なる暴行・傷害などの身体的いじめだけでなく、シカトや「葬式ごっこ」などの精神的いじめも繰り返され、被害者は「このままじゃ『生きジゴク』になっちゃうよ」と書いた遺書を残して駅構内で縊死した。この事件の高裁判決は、1994年5月に出されたが、いじめの事実認定を広げ、いじめ裁判では学校・教師の過失を認めた二例目のものであった。

その授業は、いじめ問題を積極的に生徒同士が発表し、質問したり意見を述べたりする意欲的な学び合いのいじめ授業であった。私の重く暗い授業とは違って、いじめ問題について本音で発言し学び合い、どの教師も取り組むことのできる汎用性の高い授業であると感じた。

1998年10月、論者も中野区中学校いじめ自殺事件の判決書教材を活用した授業に取り組んだ。いじめの犯罪性を認識させ、いじめの責任を学校・教師や傍観者など多様な視点から考察させ、中立性の担保だけでなく、いじめ自殺という最悪の事態から逃れるための解決策を具体的に現実的に理解させることを目的に授業実践に取り組んだ。手記とは違い、判決書を教材として活用する学習は、生徒たちが自分の意見や考えを自由に述べた。そして、「ふだんでは学べない大切なもの」「もう少しこのような授業を」と生徒たちは感想を書いてきた。いじめ問題に対して判決書を活用していくいじめ授業の有用性を実感することになった。

この時期には、全国でいじめ自殺事件が多発していた。知覧町中学校いじめ自殺事件が起こった1996年には、暴行・恐喝によって起こった福岡県城島町中学校いじめ自殺事件をはじめ、この年に新聞発表されたいじめを背景とした自殺は6件にもおよび、94年、95年には鹿児島県でも同様にいじめが原因ではないかと報道された自殺事件が出水市、種子島、鹿児島市で三件も続いていた¹。

このようないじめ事件においては、学校教師の責任論や過失論が10年にわたって判決の争点となっていた。中野区中学校いじめ事件の東京高等裁判所による判決は、学校教師の責任論や過失論についてその範囲を広げるものであった。その裁判の影響によって、被害者に対する学校・教師のいじめへの対応が問われ、学校・教師の責任論がクローズアップしていた。日本社会において、いじめ被害者をいじめ自殺から救うことは、緊急の取組として要請されていた。

文部省は、1996年7月に「いじめの問題に関する総合的な取組について」の通知を出し、その中で、「いじめは人間として絶対に許されないという認識を一人一人の児童生徒に徹底させなければならない」という基本的な考え方を示した。その中では、「いじめられる児童生徒を徹底して守り通すということ」が強調されていた。緊急避難としての欠席や学級編成、および転校措置などの弾力的運用についても示されていた。

さらに、学習指導においては、「学級(ホームルーム)活動や児童(生徒)会活動などの場を活用して、児童生徒自身がいじめの問題の解決に向けてどう関わったらよいかを考え、主体的に取り組むことは大きな意義があること。」などが示されていた。

いじめ問題について学校・教師の責任論や過失論がきびしく問われるようになり、直接責任を持つ立場にある学校教師が、その重大性を認識し、実態に目をむけることなどが、緊急に取り組むべきポイントの一つとして示されていた。その2ヶ月後に、知覧町でのいじめ自殺事件は起こったのである。いじめ問題における学校・教師の責任の重大性を認識し、いじめ被害者をいじめ自殺から救うこと、そのためにいじめ問題を対象とした授業実践に取り組むことの必要性が学校・教師に問われていた。

2 いじめ問題の背景と行政の取組

(1) 第1次ピークにおける行政の取組の経緯

1984年から1985年にかけて、いじめが全国的に多発した。「いじめ」を原因とする子どもの自殺が頻繁に報道され、学校教育の病理現象としての「いじめ」がクローズアップされてきた。文部省調査では、1985年には、年間15万5000件あまりのいじめがあり、この年に中学生が9人自殺していた。

学校現場の深刻ないじめ問題が、社会的に注目される問題となり、1985(昭和60)年、「児童生徒間の友人関係における『いじめ』の問題に対する取組について」という通達が法務省人権擁護局長により出された。文部省はその3ヶ月後の1985年6月に「児童生徒の問題行動に関する検討会議緊急提言―いじめ問題の解決のためのアピール―」を出し、緊急アピールを発表した。その中では「いじめは、学校における人間関係から派生し、教師の指導の在り方が深くかかわっていること」の共通認識と、「学校において緊急に取り組むべき5つのポイント」が示され、「道徳や特別活動の時間をはじめ学校教育活動全体を通し、児童生徒に、いじめの行為は人間として許されるべきでないことをいきわたらせること」が示された。文部省は、1985年10月、「いじめ」問題に関する臨時教育審議会会長談話や文部大臣の談話を発表し、「いじめの問題に関する指導の徹底について」という文部省初等中等局長の通知も現場に流した。1985年から1986年にかけては、文部省による通知通達が学校現場に出され、いじめ問題への取り組みが要請された。このように、いじめが社会問題となるのは、1985年から1986年が第1次ピークと位置づけられている²。

その時期の典型的ないじめ自殺事件がいわき市中学校いじめ自殺事件であり、「葬式ごっこ」で社会的に話題となった中野区中学校いじめ自殺事件であった。これらの判決は、1990年から91年にかけて相次ぎ、いじめ裁判が社会的に注目された。

(2) 第2次ピークにおける行政の取組の経緯

1994年から1995年にかけて、再びいじめが多発した。マスコミをにぎわせ、社会的に大

きな関心と呼んだ事件が、大河内清輝君いじめ自殺事件（1994年11月27日）であった。文部省はこの事件をきっかけに「いじめ対策緊急会議」による「緊急アピール」を出し（1994年12月9日）、「いじめの問題について当面緊急に対応すべき点について」の文部省初等中等局長通知（1994年12月16日）を出した。また、翌年の12月には「いじめ問題への取組の徹底について」の通達を立て続けに出している。

上記の通知通達の中で示されたいじめ対策は、さまざまな取組の徹底を学校・教師に要請したものであったが、1996年7月に出された「いじめの問題に関する総合的な取組について」という通知³では、「学校における取組の充実」として、「(4)学校教育活動全体を通して、お互いを思いやり、尊重し、生命や人権を大切にす態度を育成し、生きることの素晴らしさや喜びなどについて適切に指導すること。特に、道徳教育、心の教育を通して、このような指導の充実を図ること。(5)学級（ホームルーム）活動や児童（生徒）会活動などの場を活用して、児童生徒自身がいじめの問題の解決に向けてどう関わったらよいかを考え、主体的に取り組むことは大きな意義があること。」などがあげられ、いじめ対策として、授業を通していじめについて考え、解決していくことが求められてきた。

文部省の現場への対策を促す通知は、1996年まで続き、1994年から1996年までがいじめ問題の第2次ピークといわれる。

この第2次の時期の裁判の判決が、2001年1月の神奈川県中学校いじめ自殺事件横浜地裁判決以後、9月には富山県いじめ自殺事件、12月福岡城島町いじめ自殺事件、そして2002年1月には鹿児島知覧町いじめ自殺事件と神奈川県中学校いじめ自殺事件高裁判決が出された。8月には、福岡城島町中学校の高裁判決も出された。この時期のいじめ行為の態様は、従来型の暴行・恐喝型のいじめから心理的いじめを中心とするもの、行為一つ一つを見るといたずら・トラブルとしか見えなかったりするものなど、教師から見えにくいいじめであることなど、複雑で心理的にダメージを与えるものが特徴となってきた。

1999年12月には、新潟県教育委員会は『いじめのおきない学校づくりのために』という研修資料を作成し、県内の学校現場に向けて配付した。その中には、いじめ問題関係の判決書教材の活用も盛り込まれた⁴。

（3）2000年代以降の行政の取組の経緯

2000年代半ばになると、いじめ問題がまたしても社会問題化していく。2005年北海道滝川市の小学6年生の女子が自殺し、翌年には、福岡県筑前町の中学2年生男子がいじめが原因で自殺した。この事件は、被害者が担任にいじめについて相談したが、その内容を学級で全員に話をし、いじめがエスカレートするなど、学校・教師の対応と責任が問われる事件であった。文部科学省はこの事件の一週間後に「いじめ問題への取組の徹底について」という通知を出し（2006年10月19日）、「学校・教職員の認識や対応の問題」について示した。その中では、「道徳や学級（ホームルーム）活動の時間にいじめにかかわる問題を取り上げ、指導が行われているか」についても学校・教師のチェックポイントとした。2007年2月に

は、文部科学省の国立教育政策研究所生徒指導研究センターが『いじめ問題についての取組事例集』を発行し、ケーススタディを通じた取組が重視されるようになった⁵。その中では、中学校のいじめ実践例として、いじめ問題の判決書教材を活用した授業が紹介された。この社会問題化したいじめ問題に対して、政府は教育再生会議を設置し、いじめた子への出席停止措置の活用や懲戒の行使を求めた。そして、いじめの周囲にいる子どもたちに対して「傍観者も加害者である」と言及した。政府は同時に教育基本法を改正した。また、この時期のいじめ社会問題化によって文科省はいじめ定義を変更し、そのことによって翌年からいじめ調査によるいじめ件数は飛躍的に増加することとなった。

2012年、「大津市中学校いじめ自殺事件」がマスコミに大きく取り上げられ、社会問題化した。それをきっかけにして、2013年6月に「いじめ防止対策推進法」が成立した。これは、法律を制定することで「社会総がかりでいじめに対峙していくための基本的な理念や体制を整備」（教育再生実行会議第1次提言）しようとした⁶。法に基づく取組が重視され、社会的に要請されるようになった。

3 学校における人権問題へのアプローチ

(1) 道徳を中心とした教科領域等における取組の特色

これまで学校では、教育活動全般において、いじめ予防や防止の取組を行ってきた。

道徳の時間では、「手記・体験談」、「読み物資料」などの教材を活用して、人間の心を育てるという道徳的価値の内面的自覚が目標とされてきた。特別活動では「望ましい人間関係」の育成が目標とされている。

次の表1は学会誌や著書、雑誌などに掲載された典型的な授業実践例を整理したものである。

＜表1 これまで行われてきたいじめ授業の分類＞							
番号	分野	実践者名	実践のタイトル出典	教育内容	教材	発表年度	その他
1	道徳・学級活動	新垣千鶴	「教室という社会」と児童の道徳性を育てる道徳教育の研究―「教室の規範構造に根ざす道徳授業」と「学級活動」との連携を通して、道徳と教育53(327), 49-60, 2009/個の道徳的判断力を高め「教室という社会」を発達させる道徳教育の研究―規範づくりの道徳の授業を核にした「いじめ追放プログラム」を通して―、道徳教育方法研究、14、2008。	規範構造の発達を図る取組が、個の道徳的判断力を高め、所属する学級を慣習的段階へと発達させる。	学級内いじめアンケート、モラルジレンマ資料	2008	小学校
2	道徳	桂山洋一	桂山洋一・徳永悦郎、生徒指導との連携を重視した「道徳の時間」の開発―「いじめ」をテーマとして―、道徳教育方法研究、4、1998、47-57	道徳性の発達段階の変容	モラルジレンマ資料、実際のいじめ事件	1998	
3	道徳	青木わかば	手紙に託した親の心からの愛情―資料「へその緒」―、月刊道徳教育、460、1997年7月号、pp.74-77	道徳的価値（生命の尊重）	読み物資料	1997	
4	道徳	深澤久	道徳授業原論、日本標準、2004、pp.112-124	法的アプローチ：いじめの犯罪性	いじめ行為と刑法条文の比較	2004	
5	道徳	時松哲也	「いじめ」を傍観せず自分ができる最善策をとろうとする心情を育てる道徳の授業―子どもの心を揺さぶる資料の教材化を通して―、教育実践総合センターレポート、28、2009、pp.21-36	法的アプローチ：いじめ自殺事件についての読み物資料	いじめ自殺事件の資料と映像資料、手記、エピソード	2009	小学校
6	道徳	伊藤久仁子・渡辺友香	相談係とカウンセラーの連携を生かす道徳授業、月刊学校教育相談、2007年8月号、pp.52-59	心理的アプローチ：ロールプレイ	悪口についての事前アンケート、カウンセラーとのT・T	2007	
7	道徳・学級活動・国語・学校行事	土田暢也	道徳授業を核にした「いじめ防止教育」の実践―いじめに立ち向かう力を育てる道徳授業と国語・学級活動等との関連を図る試み、上廣道徳教育賞受賞論文集16、2008、pp.277-291	道徳的実践力を高める	自作読み物資料、教師のいじめ体験談、ビデオなど	2008	
8	道徳	青野勇	シナリオ・ロールプレイで「いじめ」を考える―道徳の授業で―、月刊学校教育相談、1999年5月号、1999、50-59	心理的アプローチ：ロールプレイ	事前アンケート、シナリオ・ロールプレイ	1999	
9	道徳、学級活動	蜂須賀洋一	「学校教育における法規範意識の育成に関する研究」『学校教育研究』第27号、2012、pp.146-158	法的アプローチ：法規範	学校内事故、いじめ等の判決書	2012	小学校

10	学級活動	青木洋子	青木洋子・宮本正一、「いじめ」の加害者・観衆・傍観者の意識変容を図る授業実践、岐阜大学教育学部研究報告 人文科学、52-1、2003、pp.155-168	学級内いじめ問題解決の話し合い	学級内であつたいじめ事件について、その事実について意見交流する	2003	
11	社会科	滝口正樹	子どもたちが「思わず何か言いたくなる(心をゆさぶられる)ような時事問題(事実教材)をどう提示するか、社会科教育、404、1995	人権の視点	大河内君の遺書をもとに、人権について考える	1995	
12	総合的な学習	田口瞳	田口瞳「いじめのない社会をつくるために～いじめ撲滅授業の取り組み～」『じんけん』312、2007、18-24/田口瞳「いじめは絶対ゆるさへん！ー岬中“いじめ撲滅授業”の取り組みから」『部落解放』580、2007、	人権の視点	実際のいじめ事件、大河内君のいじめ自殺事件の新聞記事	2007	

道徳の時間においては、「3. 青木実践」のように、道徳的価値を培う授業が多い。また、「2. 桂山実践」のようにモラルジレンマ資料を活用して道徳性を高める実践なども見られる。法的アプローチはほとんど見られず、一覧表には法的アプローチと考えられる実践例を特に取り上げている⁷。また、「8. 青野」のようにロールプレイなどの心理的アプローチの授業実践も見られる。最近では、スキルを重視する SST やアサーションなどが総合的な学習や道徳の時間などを活用して現場では取り組みが進んできている。

学級活動においては、「10. 青木実践」が典型的な例である。学級内のいじめ事象を取り上げ、その問題について意見交流して、いじめ問題を解決していくというものである。以前は、このような学級内での人間関係のトラブルを学級活動において取り上げることも提案された。しかし現在では、直接議題として取り上げることについては慎重な意見が学会内では多くなっている⁸。

人権を取り扱う教科である社会科教育においては、いじめ問題を直接的に学習教材として活用せず、歴史学習とかかわらせたり、企業内でのリストラや差別問題と関連させて学習する授業実践が見られる。しかし、発表される実践数はきわめて少ない⁹。

表の「1. 新垣実践」や「7. 土田実践」のように、道徳の時間や学級活動、さらには教科にまで関連させる授業実践が見られる。これらの実践は、単発のいじめ授業ではなく、学校の教育活動全般と関わらせて、いじめ問題を解決していこうとするものである。

道徳教育では道徳の時間だけでなく、学校活動全体における取り組みがより一層重視されており、特別活動においては学級活動だけでなく、生徒会活動や学校行事など総合的に取り組んでいくことがより一層重視されてきている。

上記の状況を考えると、いじめ授業は、道徳の時間で行われる心の教育へのアプローチがこれまで中心になってきた。現場では、読み物資料や手記などを活用して、思いやりなどの内面的な価値を育てることで人間尊重の精神を育て、道徳的実践力あるいは人権感覚を豊かにし、いじめの予防や防止を図ろうとしてきた。

ところが、学校教育におけるいじめ授業については、特別活動における学級活動においても、また道徳授業においても、学級内や学校内で起こる実際のいじめ問題を対象とすることは困難であるにとらえており、いじめの予防的な授業実践が中心となってきた。それは総合的な学習の時間だけでなく¹⁰、特別活動や道徳授業で心理的アプローチによるSSTやピアサポート、ストレスマネジメントなどのスキル重視のいじめ授業が現場で取り入れられ、実践が広がっていることから考えられる¹¹。また、先述したように、道徳教育では道徳授業と学校活動全体における取り組み、特別活動においては学級活動と生徒会活動や学校行事など総合的に取り組んでいくこと、などの連携がより一層重視されてきている。

これまでの道徳を中心とした教科領域におけるいじめ問題を分析すると、いじめについて自分たちの学級の状況や実態や事件、あるいは各自の体験談をもとに直接考察していくという授業実践や、「読み物資料」をもとに、思いやりや人間尊重の精神を育成し、道徳的心情を育むことで間接的にいじめを予防・防止しようとする授業実践が行われてきた¹²。それは、人権教育の目指す「人権感覚の育成」と重なるものである。道徳による心の教育は、生徒たちに人間尊重の精神を育て、道徳的実践力の育成に成果を上げてきた。また、いじめを出さないための予防措置として、心理学的なアプローチからの事例が見られるようになった¹³。現代の子どもたちのコミュニケーション能力の不十分さを改善していくとするスキル重視の取組であり、効果を上げてきている。

表1を考察すると、いじめ問題に対して法的アプローチからの授業実践はいじめ判決書学習以外はきわめて少ない¹⁴。「4. 深澤実践」や「5. 時松実践」が法的アプローチの実践としてあげられるが、いじめ判決書教材を活用した授業実践ではない。「9. 蜂須賀実践」は、学校事故の一つとしていじめ判決書教材を活用した法的アプローチの実践研究であるが、法規範の育成を重視した生徒指導・生活指導の実践である。

(2) 人権教育におけるアプローチ

一方、いじめを重大な人権侵害であるとして、人権問題としてとらえ直す考え方が主流になりつつある。日本における学校教育には、「時代を担う児童生徒に関しては、いじめや暴力などの人権に関わる問題が後を絶たない¹⁵」状況が大きな人権課題として存在する¹⁶。いじめ問題は、子どもの人権と関連して取り上げられてきている。

文部科学省は「人権教育の指導方法等に関する調査研究会議」を発足させ、2008年3月に『人権教育の指導方法等の在り方について [第三次とりまとめ] ~指導等の在り方編

～』がその取りまとめとして示された。その中では、子どもの人権をめぐる深刻な状況の一つにいじめの問題があるとして、これまで様々な対応がとられてきたが、その防止や解決は決して容易ではない状況が続いている。いじめの問題が、体罰や虐待と同様に子どもの人権を侵犯する事象であるとし、その即応的措置と、子どもたち自身が人権侵害の加害者・被害者にならないために、「必要な総合的資質・能力を育てる人権教育」実践の重要性を述べている¹⁷。そして、いじめ問題は「生命の大切さに関する教材」の活用が望まれるとした。また、『生徒指導提要』では、「いじめに取り組む基本姿勢は、人権尊重の精神を貫いた教育活動を展開すること」と明示され、生徒指導においても人権の視点が重視されるようになった。

いじめ問題を人権としてとらえる考えは、1989年に国連において採択され、1994年に締結された「児童の権利に関する条約」の影響が大きい。その内容は、たとえば、2008年に「上越市子どもの権利に関する条例」となり、その中では「子どもの虐待及びいじめによる危険から守られること」が子どもの権利として位置づけられている¹⁸。

先述した2013年の「いじめ防止対策推進法」は、いじめを受けた「児童等の尊厳を保持する」ことを目的としており、この法律も子どもの人権をいじめから守ろうとするものである。

上記の国際的・国内的な動きと同時に、授業レベルにおいては、道徳や学級（ホームルーム）活動の時間にいじめにかかわる問題を取り上げ、教育指導することが求められてきた¹⁹。文部科学省は、いじめ問題に対して、「道徳教育を通じた心の教育の取り組み」を推進し、人間の心を育てるという道徳的価値の内面的自覚を目標としてきた²⁰。

また、先述したように、文部科学省は「人権教育の指導方法等に関する調査研究会議」を開き、『人権教育の指導方法等の在り方について [第三次とりまとめ]』（2008年3月）を発行した。いじめ問題が子どもの人権に関わる重大な人権侵害であることを示し、「生命の大切さに関する教材」などの活用がいじめ指導において効果的な学習教材となることを例示した。

以上の文科省の通知や指導をもとにして、各学校・各教師は創意工夫を図りながら授業実践に取り組んできた²¹。いじめの授業については、道徳教育や特別活動を中心にして研究が進み、文部科学省の調査では85%以上の学校現場で、道徳の時間や学級活動において授業実践がなんらかの形で行われている²²。

（3）問題意識

以上、学校における人権教育の実践的アプローチを見てきた。

これまで、本研究の契機といじめをめぐる社会的背景、およびそれに対応した行政の取組、そしてこれまで行われてきた一般的ないじめ授業を見てきた。いじめ問題への行政の取組を受けて、現場では道徳教育における心の教育を中心に、さまざまないじめ授業へのアプローチが行われ、多様な実践が積み重ねられてきた。また、いじめを人権課題として

とらえ、子どもの人権の視点からの施策が推進され、人権教育としての取組も重視されてきている。

本研究の対象とする授業は、上記の人権教育において要請されている一つのいじめ実践であり、法と人権の視点からのアプローチとしての実践である。

1997年から始まったいじめ授業プロジェクトが、いじめ判決書を活用した授業の開発へつながっていったことは先述した。このプロジェクトに、采女博文（民法学者）が加わり、梅野・采女両氏はいじめ問題関係の判決書を活用した授業の取り組みを理論化し、提唱した。そして、2001年にその成果は『実践いじめ授業』（エイデル研究所）にまとめられ、出版された。いじめ問題に対して判決書教材を開発し、授業開発並びに授業実践まで提起した日本で初めての著書となった。その後、2002年2月に、梅野は中野区中学校いじめ自殺事件といわき市中学校いじめ自殺事件の判決書教材を活用した授業実践を『いじめ判決文で創る新しい人権学習』（明治図書）で具体的に紹介した。

これまでこのいじめ問題関係の判決書を活用した授業実践に取り組んだ実践的研究者は、プロジェクトに参加したメンバーである川野恭司、上猶覚、新澤あけみ、山元研二などをはじめ、多数にのぼる。また、その授業実践についての分析を行い、考察した論考も発表されている。たとえば、上猶は小学校において判決文以外の授業実践と判決文による授業実践による感想文を比較し、法的側面の割合に着目した。判決文の方の割合が高く、判決文を活用した授業は子どもたちに法的側面からの納得させる力を持ち、法的判断力の芽が培われていると結論づけている²³。このように、この授業についてはいくつかの著書や論文等の成果が発表されてきた。

しかしながら、いじめ判決書を活用した法と人権の視点からのいじめ授業へのアプローチは、現場教師にはあまり理解されず、現場での授業実践としての広がりも現状ではほとんど認知されていない。

この授業には、いったいどのような課題があるのか。

現場教師が理解し、広く実践が行われるためには、その課題に対してのさらなる研究の積み重ねが求められる。この課題を追究し、研究上において明らかにしていくことは、いじめ抑止防止のための効果的な授業実践の可能性の一つを確かなものにできるのではないかと考えられる。そのことは、30年以上にわたって学校教育の大きな課題となってきたいじめ問題に対して、その解消への一つの授業実践を提供できるのではないかと考えられる

本研究における授業実践のアプローチを紹介したい。それが次頁の表である。「梅野、新福、川野、山元、上猶、新澤実践」による取組が本研究におけるいじめ判決書教材を活用した授業である。

番号	分野	実践者名	実践のタイトル出典	教育内容	教材	発表 年度	その他
13	社 会 科、道 徳	梅野正信、新福悦 郎、山元研二、上 猶寛、新澤あけみ	梅野正信・采女博文編『実践い じめ授業 主要事件「判決文」 を徹底活用』エイデル研究 所, 2001	人権と法 の視点か らのアプ ローチ	い じ め 判 決 書 教材	1997 ～	

この授業を表1で取り上げたこれまでのいじめ授業の13番目の取組の一つとして加えた
い。本研究はこの法と人権の視点からのアプローチによるいじめ授業についての研究であ
る。

論者は、これまでのいじめ授業プロジェクトへの取り組みへの参加といじめ授業の経験
を契機に、日本社会において確定されたいじめ問題関係の判決書を活用し、学校生活におけ
るいじめ問題を学習の対象としたいじめ授業の開発及び授業実践の課題と可能性を考察し
たいと考えた。

第2節 本研究の目的

1 本研究の目的

本研究の目的は、いじめの態様に応じていじめを類型化し、その類型化に基づくいじめ裁判例からいじめ判決書教材を開発する。そして、その判決書教材を活用した授業開発は、果たして授業実践が可能なのか、いじめ問題に対していかなる役割を果たすのか、生徒たちはこの授業でどのような学習内容の構成要素を得ることができるかについて、判決書教材と授業感想文から抽出し、分析して整理することである。

本研究では、いじめ問題関係の民事裁判における判決書を活用した授業実践を研究の対象とする。この授業は、裁判の判決書におけるいじめ事件という事例を通して学習するものである。

論者は、本研究対象とするいじめ判決書を活用した授業を15年にわたって中学生に対して実践を重ね、生徒たちの授業後の感想文や授業記録、授業後の質問紙などのデータを分析し、本授業の可能性を検討してきた。同時に、いじめの態様などに合わせた判決書教材を開発作成してきた。

前節で説明したように、これまで心の教育としての道徳授業によっていじめ問題へのアプローチは行われ、その効果は発揮されてきた。ところが2011年の大津市中学校いじめ自殺事件以後、いじめ問題への文部科学省の施策は、心の教育による道徳教育の推進と同時に、いじめ防止推進対策法に見られるように、法による効果を重視するようになってきた。いじめ問題の学習においては、これまでの実践で取り組まれてきた道徳的な視点からの学びだけでなく、法の視点からの学びも要請されている。

本研究は、まず、教育法学や法学研究のいじめ裁判における判例研究の成果をもとにして、判決書教材を開発し、その教材を活用した授業の可能性について実践的に研究する。

これまでのいじめ判決書教材を活用した授業においては、実践者がそれぞれのテーマをもとに実践を行い、ひとつひとつの判決書による授業を分析し、その授業の意義について検討してきた。本研究では、文部科学省のいじめ態様を参考にしながら、教育法学や法律学研究の成果をもとにそのいじめ態様について検討し、いじめを類型化する。その類型化に合わせて判決書教材を開発し、その判決書の構成要素を抽出する。そして、その判決書教材の構成要素を組み入れた授業を開発し、その授業実践を考察する。いじめ判決書教材を活用した授業による生徒たちの授業感想文に注目して、その記述からキーワードを生成し、構成要素を抽出し分析する。すべての開発した判決書教材を活用した授業を全体的に比較し、その学習内容の構成要素を分析し整理する。

この研究は、文部科学省が上記の施策として期待するいじめ授業への取組に対して、必要な学習内容の構成要素を提供できる研究成果になるのではないかと考える。

なお、本研究は、中学生を対象とする。いじめの学年別件数の割合が高いのは、中学生の

時期であり、いじめ裁判の件数も多いからである。また、本研究は、開発したいじめ判決書教材による授業の効果について生徒たちの感想文をもとに検証し、その成果について明らかにするものではない。多様ないじめ態様に対応させて開発したいじめ判決書教材について、構成要素を抽出して分析し、さらにその授業による感想文記述にもとづいて構成要素を抽出し分析する。さらに、判決書教材による構成要素と授業感想文の構成要素を全体的に比較検討して、いじめ問題の学習内容の構成要素についてのデータを整理し、提供することが本研究の成果になると考える。

2 本研究の課題

本研究では、上述したように法と人権の視点からアプローチするいじめ問題に関する判決書教材を活用した授業を研究対象とする。この授業が生徒たちにいじめに対する現実的な判断を習得させることが可能にできるのであれば、研究においてどのような課題があるのか。

文部科学省は、毎年、「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」を実施している。その調査項目の中には、「いじめの状況」があり、「いじめの態様」が示され、各学校はその態様に応じていじめについての報告を行うようになっている。その例示されたいじめの態様は、9つに分けられている。それらの態様は、いじめに関わるこれまでの多数の事例をもとにカテゴリー化されたものであると考えられる。

道徳の授業では、このいじめの態様に対応して、体験談や「読み物資料」をもとに資料の教材化は可能である。しかし、いじめ問題関係裁判による判決書から、上記の態様に合わせた判決書の教材化は可能なのか。また、それが可能な場合、それぞれの判決書はどのような役割を果たすのか。また、その判決書教材を活用した授業によって、生徒たちはどのような構成要素を習得するのか。それらの課題を明らかにすることによって、それぞれの判決書教材による学習内容の違いが明らかになり、本教材を活用し、授業実践を行うことの敷居を低くすることであろう。

いじめ問題の裁判は民事訴訟であるが、原告が受けた人権侵害などの損害に対して異議申し立てすることによって裁判は始まり、裁判官の判断によって不法行為が認定される。この判決書を活用することは、具体的で現実的な人権侵害の行為の事実を学ぶことになる。それらの判決書は、人権侵害の行為によって判決書の内容に違いが生まれるのは当然であるが、それらの判決書をいじめの態様に応じて整理することは、いじめ授業のアラカルトとして、本授業も仲間入りすることを可能にするのではないか。

本研究は、第一に、これまでのいじめ問題に対するアプローチに付け加えて、法的視点を取り入れ、人権と法の両面からいじめ問題に対する教材や授業を開発構成した人権教育の研究である。

第二に、民事訴訟裁判としての損害賠償請求事件であるいじめ問題関係判決書の教材がいじめの授業として活用可能かどうかを具体的な授業実践を通して検討する研究である。梅野が提起したいじめ問題関係判決書教材を活用した授業は、具体的な授業実践レベルでの検討が課題になっている。

第三に、いじめの態様に応じていじめを類型化し、いじめ裁判例からその態様に基づく判決書教材を開発し、構成要素を抽出する研究である。いじめの類型に応じた判決書教材の開発とその構成要素の抽出はこれまでの研究課題となっていた。

第四に、いじめ問題関係判決書を活用した授業によって、生徒たちはどのような学習内容を習得するのかについて、授業感想文を分析し、その構成要素を抽出する研究である。授業としての可能性を検討するにあたって、判決書教材に準備された構成要素が授業実践によってどのような生徒たちの学習内容の構成要素となるのか、それを分析することは必要不可欠である。生徒たちの授業感想文にもとづいた構成要素の抽出および分析は、いじめ問題関係判決書を活用した授業における研究上の課題となっている。

3 先行研究と本研究の位置づけ

ここでは、本研究が先行研究との関係からどのような位置づけにあるのか明らかにしてみたい。いじめ問題に対する研究者の分析から考察する。教育社会学や教育学・法律学の研究の視点から、本研究の位置を確認する。法や人権のアプローチによるいじめ授業の検討には、上記の学問の先行研究の検討が必要である。

(1) 研究者による分析

森田洋司は、いじめ集団の構造を「加害者」「被害者」「観衆」「傍観者」の四層構造からなっているとし、「観衆」と「傍観者」によっていじめが助長されるか抑止されるかが重要な要素であると述べた。そして、四層はいつでも入れかわる可能性があり、こうした立場の入れかわりが、学級集団に不安感情を蔓延させ、いじめについて誰もが口を閉ざす雰囲気学級のなかに醸成すると論じた²⁴。さらに森田は、規範意識の形成だけがいじめ抑止力にはならないとし、いじめの一般化と日常化の背景には子どもたちのいじめに対する「おもしろさ」への反応つまり「情動的反応²⁵」が介在し、それが規範意識を緩和したり、無力化していると分析した。そして、「現代の子どもたちは相手の気持ちが理解できないのではなく、彼らには相手の気持ちがわかっているからこそいじめているのである。ただ、彼らは相手の感情に対して共感構造をもたないだけである。」²⁶と主張した。

また、いじめ問題の特色として「可視性の低下」があると言われる。いじめ防止・抑止のためには、可視性をいかに高めるかということが問われる。森田は「可視性低下の要因」を、「主観的世界の現象」「いじめの偽装化」「いじめの正当化」「被害者・加害者の不特定性」「いじめ動機の不明確さ」「被害者からの情報の遮断」「周囲の子どもたちからの

情報の遮断」の7つで説明する²⁷。いじめ抑止・防止のためには、この「可視性の低下」を考慮した実践アプローチの取組が求められると考えられる。

いじめ授業の可能性においては、中学生の状況も影響する。いじめに関わる中学生の状況を分析した研究者の考察を見ていきたい。

中学校における学級は閉鎖的な空間であるが、生徒たちは日々、その限られた空間の中で一日の大半を過ごしている。生徒たちは学校生活における教育活動全般において、人間関係を築き、仲間意識を高めながら成長していく。その基盤となるのが学級である。

広井良典は、ムラ社会の様相を含んだ同調圧力が生徒たちに重くのしかかり、学級の中でグループ化が起り、グループ内の結束力の一方で、他のグループに対する差別化が起る。つまり、「ウチとソト」との落差が大きく、そのことがストレスや不安を高め、生きづらさや閉塞感の根本的な背景になっている²⁸と説明する。

内藤朝雄は、いじめを集団によるノリで行われていると述べる²⁹。たしかに、いじめ事件に接すると、内藤が述べるように、ノリで悪ふざけをしてしまうのも中学生の時期の特色である。他人を嘲笑することは悪いことであると認識しているにもかかわらず、友達同士のふざけと笑いで規範意識がブレーキにならないこともある。いじめについてもノリでやっている場合が見られる。

土井孝義は、「その場の空気をきちんと読んでノリを合わせ、仲間をシラけさせないようにいつも気を遣わざるをえない。…いじめが始まると、その空気の流れには誰もさからうことができなくなってしまう。」³⁰と述べ、日頃の人間関係に安心感を抱きづらくなっている子どもたちの状況を「優しい関係」というキーワードで分析している。

鈴木翔は、日常的な活動を通して次第に学級の中では人間関係の力関係が出てくることを説明し、スクールカーストと呼んだ³¹。

目立つものは差別され、同調化されていくのである。個性の伸張が教育における重要な要素として声高に言われるが、ムラ社会から抜けきれない学級集団は、個性を発揮しようとする者に対して差別化が行われる。それがいじめとなってしまうことも多い。

佐藤学は、日本の学校現場でいじめが陰湿化する理由について、「学校や学級が集団単位に組織され、個人が個人として存在する場所がない」こと、「その集団が他者性を排除して成立している」こと、「学習生活（個人）と学級生活（集団）の二重の独自システムの構造が事態をいっそう複雑にしている」と述べているが³²、今の学校システムが、いじめを生み出している要因と考えることも出来る。

次に、教育法学や法律学の分野から、本研究の位置づけを見ていきたい。教育学や法律学の研究者においては、いじめ問題を子どもの人権と関わらせ、法的視点から分析してきた。

1990年代の中ごろ、いじめが多発する第2ピークの時期に、いじめ問題について子どもの人権との関連で教えていくことの重要性を主張したのは、堀尾輝久である³³。

堀尾は「いじめ問題等はまさに人権教育の具体的な問題として考え、人権を憲法の条文を教えるのではなくて、日常的な生活感覚の中でそれが活きるのではなくてはいけない…」と述べ、日本も批准した子どもの権利条約を視野に入れていじめ問題を考察した。

喜多明人は、子どもの権利条約について具体的に説明・紹介し、教育の場に子どもの人権の立場から環境がつくられ、生徒指導や学習指導がなされていくことの重要性を提起した³⁴。喜多は4半世紀進めてきたいじめ対策の主流である「道徳・規範教育と厳罰化」は、効果はあまり期待できないとし、「道徳教育の人権教育・権利学習への書き換えを図ってきた学校現場の取り組みを一層強め、子どもの権利条約を軸とした子ども支援主義に立つ実践と環境づくりをめざすことが必要ではないか」と述べる³⁵。

安藤博は、いじめを法と人権の視点から、「人権侵害、人権救済、法的責任、人権教育」の軸においてとらえるべきものと考え、「いじめは人権と法の重要テーマであり、しかも教育実践につながる分析が必要である」と述べた³⁶。そして、児童・生徒の身近な法体験から具体的な法学習によって市民として社会を生き抜く力を育成しようとする思春期法学を提起した³⁷。安藤はいじめを人権侵害と考え、生徒たちに「学校、教室に正義と人権が存在するよう意識を形成すること」を述べる³⁸。また、生徒指導が有効に行われるためには、教科において法学習が必要であり、正確な知識の習得が法意識の形成になると提起する。安藤は、カウンセリングマインドとリーガルマインド（法的思考と対応）の統一的な実践を主張する。また、いじめの学校教育での取り組みの重要性についても、その見解を述べている。授業実践そのものについては「普段から生徒と教師に『紛争と法』についての学習がなされていると有効であろう」と述べ、ロールプレイや劇の紹介を行っている。

市川須美子は教育法学の立場からいじめ裁判についての研究を重ね、学校・教師の安全配慮義務などについて、具体的ないじめ裁判の判決文をもとに分析した³⁹。その研究は、学校現場での生徒指導・生活指導の具体的な指針となっている。

舟木正文は、子どもの人権を尊重する安全学習を提起し、「子どものいじめの問題は子どもの心身の安全・安心と人格あるいは人間の尊厳の尊重という観点から必須のテーマとして位置づけ取り組まれるべきである」とし、「いじめ被害事例を学習教材として効果的に取り入れ」ることを述べる⁴⁰。

坂田仰は、いじめ問題を教育法学の立場から整理し⁴¹、生徒指導における裁判判決書による事例学習の重要性を述べる。生徒指導に苦悩する教職員に対して、「生徒指導に関わる諸問題の現状を踏まえ」、「学校現場に今後期待される方向性」を導く関係法令と裁判例を示した⁴²。

斎藤一久は、憲法教育の視点で、中野区中学校いじめ自殺事件などの教育裁判例などを紹介し、学校・教師の具体的ないじめによる人権侵害からの救済や指導の在り方を裁判例を通して例示した⁴³。

采女博文は、いじめ問題関係裁判の判決書を事例として具体的な人権侵害の学びの重要性を述べた。この学びで「国家（私たちの社会）が刑罰を科してまで抑止しようとしている『違法な行為』、国家が守ろうとしている市民の人権を具体的に学ぶことができる」と述べ、いじめが犯罪を含む人権侵害行為であることを示し、いじめ裁判の判決書を活用することで「法規範を共通認識にする授業」の必要性を提起した⁴⁴。

梅野正信は、いじめ問題関係裁判判決書を活用した授業の有効性を最初に提起した。具体的に教材開発を行い、教材を活用した授業に必要な資料を提供すると同時に実践も行った。梅野はこの授業を「判決文という『合意』をもとに、『権利』『犯罪』『責任』『義務』といった法的対応について『教えながら学ぶ』授業である」と述べ、被害者には救済と権利回復が確固として存在すること、加害者には犯罪的行為の自制、多くの児童・生徒たちには「いじめ」「暴力」がどのような犯罪であるかを判断できるようになることを目的とすることを述べた。判決書教材の意味や条件を整理説明し、いじめ関係としては「中野富士見中学校事件」「小川中学校事件」「大阪府十三中学校事件」「七塚小学校事件」「三室小学校事件」の判決書教材を開発した⁴⁵。

さらに梅野は、「判決書教材は、人権侵害行為を個々の違法行為として確認させ、社会が強制力をもってしても守ろうとする法益としての人権、とりわけ生存権と人格権が一体として人に帰属することを学ばせ、自らその法益を守るために貢献しようとする態度を育成する教材となる。人権学習と法教育の接点に重ねられた、優れた教材となるのである」と述べ、「いじめ」「ハンセン病」「水俣病」「学校内事故」「戦後補償」などの人権に関わる具体的な判決書教材の有用性を提起した⁴⁶。また、「判決書教材」について、「被害者が受けた人権侵害を正しく認定し、人権尊重の視点に立っての判断を示し、法と法の精神に基づく『期待される判断』としての良識や見解とを示す判決であることが必要である」とし、「法学や教育法学の領域で一定の評価が得られた判決である」と条件づけている⁴⁷。

上記の研究者は、いじめ問題について法的視点から取り組んでいくことの重要性を述べてきた。そして、子どもの人権の視点から、喜多明人や舟木正文は提起してきた。安藤博は、思春期法学という法と人権の学びを生徒たちに授業レベルで培っていくことの重要性を唱えた。いじめ問題関係判決書による教師の事例学習を提起するのは、坂田仰や市川須美子である。また、采女博文と梅野正信は、児童・生徒への授業実践レベルとしてのいじめ判決書教材を活用した授業を提起し、そのことが教師の事例学習に重なっていくと提起した。梅野は、いじめ授業のための判決書教材を開発し、提供している。

（２）本研究の位置づけ

本研究では、これまで、行政の取組、いじめ授業実践、そして研究者の分析について見てきた。本研究はどのような位置づけとなり、これまでの研究や実践とどのように違うのか。

まず第一に、これまでのいじめ授業については、道徳の時間を中心にして、学級活動の時間などで各学校・各教師の創意工夫で行われてきた。先行実践では、思いやりや規範意識、人間尊重の精神を育成し、道徳的心情を育むことで間接的にいじめを予防・防止しようとする授業実践が行われ、心の教育が中心となってきた。この心の教育は、生徒たちに人間尊重の精神を育て、道徳的実践力の育成に成果を上げてきた。また、いじめを出さないための予防措置として、スキル重視の心理学的なアプローチからの事例が見られるようになっており、効果を上げてきている。

本研究は、法と人権の視点からの授業実践である。これまでのいじめ授業では、この視点からのアプローチは少なく、いじめ問題の判決書教材を活用する授業実践による取組は、空白地帯である。そのため、本研究は、これまで道徳や学級活動で取り組まれ、成果を上げてきた多様ないじめ授業のアラカルトの一つになることが期待できる。

これまでの道徳の時間におけるいじめ授業では、道徳的心情などに注目し、情緒的・価値的なアプローチから学びを生徒たちに習得させてきた。判決書の教材を活用する本研究の授業では、いじめの事実に対して実際何をなすべきなのか、どのような対応ができるのかなど、現実的な判断を習得させることが可能になるのではないかと考えられる。

第二に、文部科学省の取組は、深刻化するいじめ問題を解決し解消するために、学校・教師への取組についても明確に示し、生徒指導・学習指導におけるいじめ指導の在り方を示してきた。その成果は、各学校や各学級でいじめ問題の授業が取り組まれ、85%以上に及ぶというところを示されている。いじめ解消のために、文科省の指導のもと、各学校、各教師は努力を重ねてきた。

文科省の指導においては、事例研究としての取組が重視されてきたが、本研究はその事例研究と重なるものである。いじめ事件についての判決書を教材として活用することは、その事件の事例を通して生徒たちといじめ問題について学習していくことになる。

先述したように文部科学省は『いじめ問題についての取組事例集』などを発行し、ケーススタディを通じた取組を重視している。その中では、中学校のいじめ実践例として、いじめ問題の判決書教材を活用した授業も紹介された。

事例研究については、学校においては校内研修においてこれまで活用されてきた。校内における生徒たちのカウンセリングによる人間関係やいじめの事例などをもとにした資料をもとにして、その状況の把握や解決策について教職員同士で共通理解し、検討する例が多い。たしかにその効果は高く、解決に向かうことも多い。しかし、その事例はプライバシー保護の観点からも校内だけに閉ざされる事例資料となる。いじめ問題の判決書を活用する事例研究は、校内だけでなく広く共有できる資料となる。その判決書を教材として活用する授業は、生徒たちがその事実からいじめへの対応を学ぶだけでなく、その教材によって学び合うことで教える教師も法的知識を学ぶことになる。被害者が受けている被害の実相を学び、ひとりのいのち、人権を大事にすることを、いじめ判決書に記された現実的

で具体的ないじめによる人権侵害の事実から、生徒たちも教師も事例を通して学ぶことができるのである。

また、2011年の大津市いじめ自殺事件をきっかけとして、文科省はいじめの防止のために、法的アプローチからの効力を期待するようになってきている。本研究は、その法的アプローチによる学習指導である。

教育社会学の研究者による分析では、中学生のなかにはいじめをおもしろがったり、同調圧力やノリで加害者や傍観者になっている状況が見られる。この「情動的反応」をどう押さえていくかという視点と規範意識の向上、人間関係づくり、可視性の低下を考慮した実践アプローチがいじめの授業実践には求められると考えられる。

本研究における、いじめ問題の判決書を教材とする法的視点からの授業実践は、いじめが犯罪を含む人権侵害であることを具体的な学びを通して培っていく。たとえば、中学生の時期は性的な興味関心が高く、性的嫌がらせがいじめ事件には多く見られる。中学生はそのいじめ行為が法的にきびしく罰せられる犯罪行為であるという法的知識・理解が欠けている場合が多い。論者の経験では、事件の後に関係者から指導されて初めて知ったというケースがこれまで何度かあった。このような学びは「情動的反応」への抑止になると考えられる。

また、いじめによって被害者は最終的にどのような事態になるかを学ぶことが、「情動的反応」を抑えることにつながると考えられる。いじめ被害者は、最終的に自殺や不登校、あるいは精神的後遺障がいにしむことになる。本研究では、自殺や不登校、精神的後遺障がいについて具体的に判決書を通して学ぶ。

さらに、本研究では、いじめは可視化されないと、深刻なものになることを学ぶ。たとえば、特別支援を必要とする児童・生徒へのいじめのテーマで取り組んだいじめ判決書学習では、特別支援を必要とする被害者に対する校内でのいじめは日常的に行われていたのにもかかわらず、学校・教師はそれを認知せず、周囲の同級生は見ても見ぬふりであった。結局最終的に、被害者は校内において集団暴行によって殺害されてしまう。この学習では、学校・教師の対応、周囲の同級生の対応、被害者の状況を学ぶ中で、いじめが可視化されないと最悪の事態も起こりうることを学ぶことが可能である。

教育法学者や法律学者は、いじめ問題を子どもの人権と関わらせ、法的視点から分析してきた。その際、具体的ないじめ問題に関係する裁判判決文の研究は、学校現場での生徒指導・生活指導の具体的な指針となってきた。いじめ裁判の判決書教材を活用した授業については、梅野によって提唱されてきたが、本研究はその延長上にある。

第三に、これまで実践研究されてきたいじめ判決書教材を活用した授業においては、実践者の問題意識によるテーマをもとに実践を行い、ひとつの判決書による授業を検討し、その授業の意義についての研究であった。いじめの態様に応じた構成要素を含む多様な判決書を開発教材化し整理することは、判決書教材を活用した授業の研究においては、これまで準備されてこなかった。また、多様ないじめ判決書教材の一つ一つにどのような構成

要素が含まれているか、教材の構造的な理解はなされてこなかった。さらに、生徒たちの感想文の記述から、判決書教材の構成要素によって、生徒たちはどのような学習内容を理解し、どのような学びを具体的に習得するのかについては研究の蓄積が必要とされてきた。

本研究では、文部科学省のいじめ態様を参考にしながら、教育法学や法律学研究の成果をもとにそのいじめ態様について検討し、いじめを類型化した判決書教材を開発する。判決書に含まれる学習内容の構成要素を抽出し、分析する。また、いじめ態様に合わせて準備した多様ないじめ判決書教材を活用した授業による生徒たちの授業感想文に注目して、その記述から構成要素を抽出して分析し、それらの判決書教材と感想文による構成要素を全体的に比較考察し、いじめ問題における学習内容の構成要素を整理する。この研究は、それらの教材開発とその検討、および感想文記述の内容分析と整理を通して、いじめ判決書教材を活用した授業の可能性の分析のために学習内容の構成要素を抽出し、整理し蓄積検討する研究である。

第3節 本研究の内容及び構成

前節で説明しように、本研究では、①文部科学省のいじめの態様を参考にしながら、いじめの態様を整理し、②その整理したいじめの態様をもとに、いじめを類型化し、(第2章)、③そのテーマに関連するいじめ裁判例からいじめ判決書教材を開発し、教材における諸要素を整理し、考察する。(第3章から第8章の各第2節)

④その判決書教材を活用した授業を開発し、判決書教材を組み入れた指導案を開発し、授業実践を行い、授業の概要を考察する(第3章から第8章の各第3節)。

⑤感想文を整理分析し、判決書教材の要素がどのような学びの要素となったのかについて考察する(第3章から第8章各第4節)

⑥判決書教材の要素と感想文の要素を比較整理し、共通点や相違点を紹介しつつ整理する。(各3章から第8章の各第5節)

第3章から第8章までは、それぞれの章で開発したいじめ判決書教材を紹介し説明する。そしてそれぞれの判決書教材に含まれる構成要素を抽出し、一つ一つの判決書教材についてその構成要素を整理し、考察する。さらに、その学習内容の構成要素を授業構成案に位置付けた授業実践を検討する。また、第3章から第8章において、それぞれ各章で開発した判決書教材を活用した授業後の生徒たちの感想文記述をもとにして、キーワードを生成し、構成要素を抽出する。一つ一つの授業後に抽出できた構成要素について分析し考察する。

第9章ではこの研究の総括をする。第9章では、第3章から第8章まで各章で分析整理した判決書教材と生徒たちの授業感想文記述から抽出した構成要素をそれぞれにおいて全体的に比較検討する。判決書教材によって抽出できた構成要素に対応してどのような生徒たちの感想文記述が全体的に見られ、構成要素はどのようなものが抽出できるのか、比較分析することで、判決書教材と授業感想文にもとづく学習内容の構成要素を確認し整理する。そして、判決書教材を活用した授業の共通の構成要素とそれぞれの判決書教材による授業において特色ある構成要素を検討する。

第9章の第3節が本研究の総括である。本研究によってそれぞれの判決書教材にはどのような構成要素が準備され、また、その授業によってどのような構成要素が感想文記述から抽出できたのか。いじめ態様やいじめ責任の視点からそれぞれの構成要素を確認整理するとともに、全体像を検討し、本いじめ判決書教材を活用した授業の実践的研究の成果と課題について説明したい。

繰り返しになるが、本研究は、開発したいじめ判決書教材による授業効果を生徒たちの感想文記述から分析整理し、検証するものではない。多様ないじめ態様に対応させて開発したいじめ判決書教材について、構成要素を抽出し提供すること、さらに、その授業による感想文記述からいじめ問題についての学習内容の構成要素のデータを整理することが本研究の内容であり、成果になると予想されよう。

¹ 知覧町の事件の前年に起こった鹿児島市の事件は、論者の知り合いの教師が担任する学級で起こった。いじめ・恐喝を苦にした首つり自殺であった。いじめ自殺事件の可能性は論者の足元にあった。

² 市川須美子「第1次いじめ自殺ピーク(1984~85)以降のいじめ裁判判例」『いじめ裁判一季刊教育法126号』(エイデル研究所)2000年9月臨時増刊号、p75

³ 文部省初等中等教育局長、文部省生涯学習局長通知「いじめの問題に関する総合的な取組について」平成8年7月26日、文初中第386号。

⁴ 上猶覚実践による「七塚小学校いじめ事件」が掲載された。

⁵ 文部科学省・国立教育政策研究所生徒指導研究センター「いじめ問題についての取組事例集」2007年2月

⁶ この中では、「市民性を育む教育(シチズンシップ教育)の観点を踏まえた指導に取り組む」とし、「…互いの人格や権利を尊重し合い、自らの義務や責任を果たし、平穏な社会関係を形成するための方策や考え方を身に付ける教育(法教育)を重視する」(教育再生実行会議第1次提言)としている。さらに文部科学省は2013年5月に「早期に警察へ相談・通報すべきいじめ事案について」の通知を出し、どのようないじめ行為が犯罪に当たるかを具体的に刑法との関連から整理している。

これらの動きは、法的アプローチによっていじめを予防したり、防止しようとするものである。それまでの心の教育による内面化だけでなく、法的な効力を期待したものである。学習指導要領においても「法やルール意義やそれらを遵守することの意味を理解し、主体的に判断し、適切に行動できる人間を育てること」が示され、「法やきまりを守る教育」が重視されてきている。いじめの予防や防止・抑止に対して、法的アプローチからの組織体制づくりや生活指導・学習指導の研究が求められるようになってきている。

⁷ いじめに関する授業については、多様な取り組みがある。文科省の推進するいじめ問題についての授業実践は、「道徳教育を通じた心の教育の取り組み」を中心にして行われ、人間の心を育てるという道徳的価値の内面的自覚が目標とされてきた(淀澤勝治「道徳時間における人権教育の在り方に関する研究—道徳の時間にいじめや差別をどう扱うのか?—」『人権教育研究』第10巻、2010、pp.31-45)。道徳教育の代表的な教育雑誌である『道徳教育』に掲載された授業実践を分類すると、「手記・体験談」、「読み物資料」などのいじめ体験に関わる教材が活用され、またロールプレイなどの教育方法を取り入れて、いじめについて自分たちの学級の状況や実態、各自の体験談をもとに直接考察していくという授業形態と、「読み物資料」をもとに、思いやりや人間尊重の精神を育成し、道徳的心情を育むことで間接的にいじめを予防・防止しようとする授業形態に分かれる(新福悦郎『いじめ裁判判決文を活用した法教育に関する研究』鹿児島大学大学院教育学研究科修士論文、2003、pp.55-60、その後、『道徳教育』(明治図書)229号(1980年1月号)~666号(2013年12月号)まで調査したが、分類に変化は見られなかった。)。たとえば、文部科学省が道徳の時間のために作成した副教材「わたしたちの道徳(中学校)」では、「あなたの身近にいじめはありますか」という詩と「卒業文最後の二行」という生徒体験をもとにした説話が掲載されている。詩によって情緒的にいじめ防止や抑止を訴えるものと、読み物資料によっていじめについて内面的にアプローチしたものとなっている。

日本道徳教育学会の学会誌である『道徳と教育』においては、1990年代の半ばには羽田紘一が「モデルリングによる道徳性の獲得」を述べ(羽田紘一「いじめと道徳性の教育—21世紀の子ども像を追って」『道徳と教育』42(3・4)、1997、pp.119-125)、島末広は「いじめの背景」について論じ(島末広「いじめを考える—その背景にあるもの—」『道徳と教育』288・289、1995、pp.52-64)、金井肇はいじめ等の問題行動は価値観の多様化による生き方モデルの喪失であると述べている(金井肇「いじめ等の問題行動と道徳教育」『道徳と教育』43(1・2)、1997、pp.420-424)。2004年には川野哲也が「いじめ対策(事後対策)の吟味」として4人の実践を分析している。そこでは「いじめの早期発見」「いじめが悪いことのメッセージの重要性」「教師の存在の強調」「反省した子どもへの着目・賞賛」をいじめ対策の特徴として述べている(川野哲也「いじめ問題の現象と対策」『道徳と教育』49(1・2)、2004、pp.323-336)。そして別の論考では、「いじめ問題の現象」についての解釈を試みている(川野哲也「いじめ問題の現象と解釈」『道徳と教育』48(3・4)、2004、pp.388-400)。2013年の学会誌では、人間関係の中に「人を傷つける笑い」と「人を幸福にする笑い」があり、いじめは典型的な前者であると述べる。そして「全ての子が冗談を言い合える人間関係」によって「豊かな道徳性が形成される」と言う(川野哲也「人間関係の中の笑い」と道徳教育の課題」『道徳と教育』57(331)、2013、pp.54-64)。2014年には柳沼良太がアメリカで実践されている「新しい人格教育」を紹介している。この人格教育は生徒指導や特別活動と連携した形で「いじめ予防教育」として有効に機能していることを紹介している。そしてその人格教育が「単に道徳的価値(徳目)を教え込むような旧式の授業ではなく、道徳的価値の実践や習慣形成に重点をおいて」の体験的な学習や問題解決的な学習を取り入れた授業を行っていることを紹介している(柳沼良太「新しい人格教育の成果と課題—学力向上と規律改善(いじめ防止)に関連づけて」『道徳と教育』58(332)、2014、75-85)。

また、日本道徳教育方法学会の研究誌である『道徳教育方法研究』においては、いじめ問題に関わる論文は、池島徳大が「心の働きに着目した道徳授業の創造」を述べ、いじめ克服のキー概念として「共感性」の必要性を論じたものが創刊号に掲載されている(池島徳大『いじめ克服』にかかわる道徳授業研究『道徳教育方法研究』創刊号、1995、pp. 35-45)。そして「いじめにかかわる心の働きを考えさせる道徳資料の必要性」を述べると同時に、ロールプレイングの意義を説明する。池島は「いじめ克服」に向けての道徳教育の積極的介入の必要性を述べるが、そのアプローチは心理学的な効果を重視したものである。

桂山洋一と徳永悦郎は、生徒指導との連携を重視した道徳授業の開発を、いじめをテーマとして論じている(桂山洋一・徳永悦郎「生徒指導との連携を重視した『道徳の時間』の開発—『いじめ』をテーマとして—」『道徳教育方法研究』4、1998、pp. 47-57)。学習成果を道徳性の発達段階の変容といじめに対する見方(視点)の変容の2つの視点から評価しており、コールバーグの道徳性の発達段階との関連から道徳性検査を行った。また、いじめに対する見方については、授業実施前と実施後の生徒たちのいじめに対する意識調査の結果を比較することで、学習成果を分析している。活用した教材はいじめ問題を扱った自作資料やいじめの実例であるが、単元を通して生徒が好意的に受けとめていたことから、教材の妥当性を判断しているが、一方で、話し合いの効果については生徒たちが積極的な態度ということではなかったと問題点を述べている。

日本道徳教育方法学会は、2004年の研究大会において「規則の意味を考える道徳授業」というテーマでシンポジウムを行い、その内容が学会誌に掲載されている(「シンポジウム 規則の意味を考える道徳授業」『道徳教育方法研究』10、2004、pp. 97-105)。その中では、上猶覚が「判決文を活用した授業実践」というサブタイトルで、小学校で実践したいじめ判決書学習について紹介している(上猶覚「規則の意味を考える道徳授業—判決文を活用した授業実践」『道徳教育方法研究』10、2004、pp. 100-101)。その報告に対して「小中学校で実際に判決文を使うことの是非」が論議され、「それは大人の論理で教化する最終手段ではないか」と批判されている。このシンポジウムは、いじめ問題に焦点化した議論ではなかったが、「規則」の観点から道徳教育と法教育との関連性について考察したものとなっている。

2008年の学会誌において、新垣千鶴子は「規範づくりの道徳の授業を核」にして、全校で「いじめ追放プログラム」に取り組んだ実践について報告している(新垣千鶴子「個の道徳的判断力を高め『教室という社会』を発達させる道徳教育の研究—規範づくりの道徳の授業を核にした『いじめ追放プログラム』を通して—」『道徳教育方法研究』14、2008、pp. 31-40)。実際のいじめを教材にして、いじめ問題を道徳の授業で取り組み、同時に特別活動の時間にいじめ追放プログラムを全校で取り組んだ。「個の道徳的判断力を高め」、「教室という社会」を発達させることで対象としたいじめ問題は克服されていくが、法的視点は見られない。

上記のように、学会においては、道徳の時間におけるいじめ授業について、シンポジウムで報告されたいじめ判決書学習の他に、法的な学びを重視する実践への注視は見られない。

道徳教育における研究者の中には、従来の道徳的価値を自覚させる授業構成によるいじめ授業については、限界や課題があることを述べている。渡邊満は、身近な生活問題であるいじめ問題を授業化する際の困難さを述べ、あくまでも間接的に第三者の立場で考察させることの資料活用の重要性を述べる。そして、徳目の押しつけによる道徳教育の改善の必要性を述べ、「生活世界的背景という資源からコミュニケーション的行為によって主題化され、議論を通じて了解された状況の克服を可能とするものが、他者と共に合意された知識として形成されていく」と主張する(渡邊満、相模昇「生活世界の再構成としての教育の革新—『いじめ』克服のための道徳教育の構想—」、『兵庫教育大学研究紀要、第1分冊、学校教育・幼児教育・障害児教育』16、1996、pp. 35-45/渡邊満「教室という社会も発達する—『いじめ』克服に向けた道徳教育の構想—」『生徒指導研究』7、1996、pp. 28-39)。

林泰成は日本における道徳授業の特徴を「インカレーション」「価値主義的アプローチ」「心情主義」と説明し、道徳的心情面へのアプローチは道徳的価値の伝達だけではたして道徳実践につながるのか疑問であると述べる(林泰成「道徳教育と人権教育を考える」『部落解放研究』No. 192、2011、p37)。また、柳沼良太は「従来の道徳授業のように登場人物の心情を考えてきれいごとを語るだけの授業では、現実の過酷ないじめ問題に適用することなどできないだろう」と述べ、さらに、「即効性を求めて生徒指導や学級活動のようにいじめ問題を扱うと、道徳的価値を自覚したり、人間性に迫ったりする授業はできなくなる」と述べる(柳沼良太「生きる力」を育てる問題解決型の道徳授業/いじめを許さない問題解決型の道徳授業」『道徳教育』663号、2013年9月号、pp. 82-83)。また、土井隆義は、いじめ問題に対して道徳規範を強調することは、子どもたちの自己否定感を逆に強めていきかねないと述べ、いじめ問題に対する道徳教育の課題を述べている(土井隆義「変貌する仲間集団の光と影—いじめ問題を正しく理解するために」『こころの科学』170号、日本評論社、2013年7月、pp. 23-27/土井隆義「若者たちの“行きづらさ”の正体」『月刊学校教育相談』2013-5、2013、pp. 48-51)。

上記の指摘を踏まえて、道徳教育におけるいじめ問題の授業では、道徳的価値の伝達ではなく、意見表明の保障を重視する論考も見られるようになってきている(福田八重「道徳教育におけるいじめ問題」『金

城学院大学論集社会科学編』2(2)、2006、pp. 99-110/渡邊満「いじめを許さない道徳教育の諸課題—一人権を配慮して行動できる子どもたちを育てるために—」兵庫教育大学『研究紀要』9、2008、pp. 3-18)。

道徳授業での実体験や学級の状況や実態に合わせたいじめ授業は、学級内における集団圧力が強い(森田洋司・清水賢二編『いじめ—教室の病い』金子書房、1986、pp. 12-13)中学生の時期は、生徒たちにとって苦痛で形式的なものになりかねないし、いじめ防止や抑止への行動実践への即効性という視点からは困難な面があると推測できる。

また、道徳授業ではいじめの理解やいじめへの対応、心理学的アプローチによるコミュニケーションなどのスキル重視の実践は見られるが、法的アプローチからの授業構成はきわめて少ない。判決書は活用しないが、いじめの犯罪性を強調する法的アプローチの実践は一部見られる。(深澤久『道徳授業原論』日本標準、2004、pp. 112-124、大江浩光著押谷由夫解説『「いじめ」の授業—道徳自作資料集—』明治図書、2000、pp. 24-33。最近ではTOSSはホームページ「新トスランド」でいじめの犯罪性を強調する実践例を紹介している)。そのため、法的アプローチについては研究の積み重ねが求められよう。

⁸ 特別活動では、学習指導要領で規定されている「望ましい集団活動を通して」と明記されているとおり、集団活動に働きかけることがその活動の特徴となっている。また、「集団や社会の一員としてよりよい生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てる」(中学校)とあるように、生徒の自主性が尊重されている。そのため、集団への働きかけにおいて、特別活動は大きな役割を担っており、いじめへの対処についても期待されている。特に、2008年度版の学習指導要領から特別活動の目標に、新たに「人間関係」という文言が挿入され、学級活動や生徒会活動、さらに学校行事において「望ましい人間関係」の育成が目標とされており、いじめへの対応が特別活動の重要な役割の一つであることが強調されている。それを受けて「自分たちの諸問題の解決に自主的に取り組もうとする態度」「人間関係上のトラブルが起きにくい親和的な人間関係」「ちょっとした人間関係上の問題、話し合いなどを通して解決できる能力」を文部科学省はリーフレット(楽しく豊かな学級・学校生活をつくる特別活動 小学校編)を発行し、示している(杉田洋「いじめの可能性のある学級—いじめや人権に関わる問題の解決」『道徳と特別活動』、2013 pp. 34-37)。

日本特別活動学会は、1995年の『特別活動学会紀要』第4号で「『いじめ』への対応—特別活動の役割—」という特集を組んでいる。その中では宇留田敬一が特別活動の役割として「平等な人間関係の育成」「集団活動の機能発揮」「教師の役割の明確化とリーダーシップ」などの必要性を述べ(宇留田敬一「いじめ克服の緊急的対応に関する覚書」『日本特別活動学会紀要』第4号、1995、pp. 2-12)、住田正樹は「子どもに他者への共感性を感応させていく」ことの大切さを述べた(住田正樹「『いじめ』の構図と特別活動の役割」『日本特別活動学会紀要』第4号、1995、pp. 13-19)。

⁸ 杉田洋は「いじめ問題の防止」「いじめ発生の早期発見と早期解消」のための土壌づくりを述べ(杉田洋「いじめ問題と特別活動の役割について—いじめ指導の体験レポートを通して—」『日本特別活動学会紀要』第4号、1995、pp. 30-36)、勝亦章行は日常的な生徒観察により、生徒一人一人の理解と意図的な生徒相互間の人間関係の育成に努めることの大切さを示している(勝亦章行「生徒相互の仁賢関係を深め、広げる学級集団の指導—よさを見いだし、認め合う学校行事への取り組みを通して—」『日本特別活動学会紀要』第4号、1995、pp. 37-43)。それらの論考の中には、いじめの授業については、学級活動で「人間関係の問題」を取り上げ、「友達のいやがること」という題材で行った杉田の実践例や、共感性を軸にした学級活動で、学級内のいじめをもとにして学級の子どもたちへ働きかける池島の指導過程が紹介されている。

その後、学会誌においては、久保田が「学級におけるいじめ生起の影響要因の検討」を行い、「教師の指導態度」「子どもたちのいじめ対応策への考えに目を向ける」ことの重要性を示した(久保田真功「学級におけるいじめ生起の影響要因の検討—学級集団特性と教師によるいじめ予防策に着目して—」『日本特別活動学会紀要』第11号、2003、pp. 95-103、)。添田は特別活動がいじめ問題に対して重大な責務を負っていることを述べ、同時にその研究や実践が重視されていないと述べている。また、いじめに対処する方略として、「いじめ対処スキルの評価」を具体的に提案している(添田晴雄「いじめ問題と向き合う特別活動の責務と方略」『日本特別活動学会紀要』第15号、2007、pp. 11-16)。

その他、「学級活動を通じたいじめ指導の課題」についての考察(小野方資「『平成20年度問題行動調査』の『いじめの状況』からみえる学級活動を通じたいじめ指導の課題」『福山市立女子短期大学研究公開センター年報』7、2010、pp. 129-135)やボランティア活動に特化した論考もあるが(牧崎幸夫「よりよい人間関係を築く力を育てるボランティア活動—特別活動改訂の趣旨を生かした取組の推進—」『龍谷紀要』33(1)、2011、pp. 107-119)、特別活動の学級活動でいじめを「どう取り組んだら効果を挙げたのか」などの詳細については明らかにされていない。最近では、林尚示が特別活動と生徒指導を活用した「いじめ問題」の予防方法についての提案(林尚示「特別活動と生徒指導を活用した『いじめ問題』の予防方法」『東京学芸大学紀要、総合教育科学系』65(1)、pp. 65-73、2014)も見られる。また、杉田洋は「特別活動はいじめ解決の特効薬ではない」と述べ、「いじめに強い学級をつくるために」は、「話し合い活

動の重視」や「本気でぶつかり合う関係をつくる」ことを提起している。また、「個人の問題であるいじめ問題を、直接学級会の議題として取り上げることは望ましくない」と述べている。

以上のように概観すると、学級活動においていじめへの取り組みは担うべき責務があると学会ではとらえられてはいるが、実際の学級活動においては何を学習内容とし、教材として活用するのかという問題については、十分な研究がなされていない。以前は、学級内での人間関係のトラブルを学級活動において取り上げることも提案されたが、現在では直接議題として取り上げることについては慎重な意見が多くなっている。特別活動においては、法的アプローチは見られない。

⁹ 社会科では、基本的人権の尊重や個人の尊厳など憲法に関わる学習内容を含む教科である。いじめが個人の尊厳という人格権をうばう人権侵害行為であることを考えると、社会科においていじめ授業の実践例が多数発表されることが予想される。ところが、社会科教育系の学会誌(日本社会科教育学会『社会科教育研究』、全国社会科教育学会『社会科研究』、両学会誌ともに2014年まで調査した。)において、いじめ授業に関する研究は、いじめ判決書学習以外は見られない(新福悦郎「いじめ裁判判決文を活用した授業に関する研究—法的理解や法的判断力との関係を中心に—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No. 93、2004、pp. 13-19)。同様に、社会科系教育雑誌(歴史教育者協議会『歴史地理教育』2014年12月号まで調査。)においても、授業実践例はいじめ判決書学習以外には、実践例は少ない。それらの実践は、いじめ問題を直接的に学習教材として活用せず、歴史学習とかかわらせたり(畠山重人「心の中に『平和のとりで』を築く学習として—当事者意識に立てる歴史学習—」『社会科教育』No. 284、1986)、企業内でのリストラや差別問題と関連させて学習する(石井建夫「社会科で中学生に語りかけたいもの—一人間をさがす旅としての社会科の授業—」『歴史地理教育』No. 567、1997)授業構成である。また、定時制高校でのいじめ判決書学習の追試実践(菊田兼一「定時制における少年法といじめの学習—」『歴史地理教育』No. 671、2004)も掲載されている。

上記の状況を考察すると、社会科におけるいじめ授業の研究は、社会問題によって社会認識を育成するための学習内容と関連したものとなっており、具体的な法的責任や義務、法的措置などの要素は見られず、法的アプローチとの関連性は課題となっている。

¹⁰ 総合的な学習が目指す目的は、中学校学習指導要領では、「地域や学校、生徒の実態等に応じて、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習、探究的な学習、生徒の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うこと」とある。いじめ問題の学習はこれにまさしく対応する教育内容ではないかと考えられる。そのため、総合的な学習の時間を活用して「人権総合学習」としての先行実践も見られる。その中にいじめを許さない生徒たちを育てる授業が位置づけられてきた。たとえば、田口瞳は勤務校で起きたポロシャツがカッターナイフで切られた事件をきっかけに、職員が共通認識を持ち、いじめ被害者や被害者保護者の手記を活用したり、ビデオを活用した取組が紹介されている(田口瞳「いじめのない社会をつくるために—いじめ撲滅授業の取り組み—」『じんけん』312、2007、pp. 18-24/田口瞳「いじめは絶対ゆるさへん!—岬中“いじめ撲滅授業”の取り組みから—」『部落解放』580、2007、pp. 23-31)。大河内清輝君の事件記事を扱いいじめ自殺の事例を取り上げているが、4時間構成の中に法的なアプローチは位置づけられていない。

さらに、総合的な学習の時間に生活技能学習(SST)の実践案提案の論考がある(辻河昌登、大久保敏昭、島香実『総合的な学習の時間』における生活技能学習(SST)の実践案(小学校編)の検討』『いじめ防止教育実践研究』3、1998、pp. 1-11)。コミュニケーション能力の向上を図ることで、いじめの予防を図る取り組みである。具体的な指導の在り方まで示したものであるが、いじめ問題に対象化したものではなく、スキル重視の実践案となっている。文部科学省は、2010年に『今求められる力を高める総合的な学習の時間の展開(中学校編)』(教育図書)を出したが、その中には学習対象としていじめについての記述はどこにも見られない。

また、日本生活科・総合的学習教育学会の学会誌である『せいかつか&そうごう』『せいかつか』を1994年の創刊号から2014年の21号まで調査したが、いじめに関する論考は見られなかった。

以上のことから、総合的な学習の時間といじめ問題に関連する先行研究はほとんど見られず、そのため、法的アプローチによる実践や研究は課題と考えられる。

¹¹ 近年、いじめを出さないための効果的な予防措置として、心理学的なアプローチからの事例が見られるようになった(松尾直博「学校における暴力・いじめ防止プログラムの動向—学校・学級単位での取り組み—」『教育心理学研究』50、2002、pp. 487-499)。自他尊重の自己表現の育成を目指して、アサーションの必要性が述べられ(園田雅代「概説 アサーション・トレーニング」『創価大学教育学部論集』2、2002、pp. 79-90)、また、社会的スキルの向上を目指して、ソーシャルスキルトレーニングがある(伊佐真一『「温かいメッセージ」のソーシャルスキル教育』明治図書、2008。)。さらに、ピア・サポート(松下一世『アンチ「いじめ」大作戦!—かけがえのない命の輝きを人権教育を生かした学級づくり—』明治図書、2008)や構成的グループ・エンカウンター(國分康隆『続・構成的グループ・エンカウンター』誠信書房、2000)などの人間関係作りや社会性をはぐくむプログラム(滝充編『ピア・サポートではじめる学級づくり 中学校編 予防教育的な生徒指導プログラム』2004、金子書房/池島徳大「集団の共同性意識の

再構築とピア・サポート」奈良教育大学教職大学院研究紀要『学校教育実践研究』2、2010、pp. 31-42)など、最近では「ラボラトリー方式の体験学習：ELLM」を津村俊充（南山大学）が提案している。（津村俊充「グループワークトレーニングーラボラトリー方式の体験学習を用いた人間関係づくり授業実践の試みー」『教育心理学年報』49、2010、pp. 171-179）ストレス・マネジメントなどのスキル・トレーニングの活用（竹中晃二編『子どものためのストレス・マネジメント教育 対症療法から予防措置への転換』

1997、北大路書房／富永良喜「いじめ防止とこころの授業」『精神科』12(1)、2008、pp. 22-26／細田幸子・三浦正江「児童を対象としたストレスマネジメント教育における一考察ーストレスマネジメント・スキルの実行度に注目してー」『ストレス科学研究』28、2013、pp. 45-54／安藤美華代「小中連携による児童生徒のいじめを予防する継続的心理教育ー“サクセス・セルフ 2010”を用いた実践研究ー」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』151、2012、pp. 13-22；安藤はソーシャル・スキルトレーニングを中心にしたプログラムを開発し、サクセス・セルフと呼んでいる。）、危険防止教育の一環としてのCAPプログラム（砂川真澄編『いじめの連鎖を断つーあなたもできる「いじめ防止プログラム」』富山房インターナショナル、2008）などがある。それらの主眼は、現代の子どもたちのコミュニケーション能力の不十分さをスキル向上を通して、改善していこうとするものである。そのため、それらはコミュニケーション能力などのスキルを重視したもので、具体的ないじめ問題を直接的な学習内容や対象にした授業ではなく、法的アプローチからの学びは見られない。

¹² 新福悦郎『いじめ裁判判決文を活用した法教育に関する研究』鹿児島大学大学院教育学研究科修士論文、2003、pp. 55-60、その後、『道徳教育』（明治図書）229号（1980年1月号）～666号（2013年12月号）まで調査したが、分類に変化は見られなかった。

¹³ 松尾直博「学校における暴力・いじめ防止プログラムの動向ー学校・学級単位での取り組みー」『教育心理学研究』50、2002、pp. 487-499

¹⁴ 判決書は活用しないが、いじめの犯罪性を強調する法的アプローチの実践は一部見られる。大江浩光著押谷由夫解説『「いじめ」の授業ー道徳自作資料集ー』明治図書、2000、pp. 24-33。最近ではTOSSはホームページ「新トランド」でいじめの犯罪性を強調する実践例を紹介している。

¹⁵ 人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「人権教育の指導方法等の在り方について〔第三次とりまとめ〕～指導等の在り方編～」2008年、p. 1

¹⁶ 政府の「人権教育・啓発に関する基本計画」（2002年3月閣議決定）や「人権教育・啓発白書」（法務省・文部科学省）においては、個別的な人権課題として「子ども」を取り上げ、子どもたちを取り巻く環境の懸念すべき状況として、いじめや校内暴力をあげている。

¹⁷ 文部科学省「人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「人権教育の推進に関する取組状況の調査結果について」2013年10月、p. 1

¹⁸ 2000年には「川崎市子どもの権利に関する条例」が制定され、「人間としての大切な子どもの権利」として、「子どもは安心して生きることができること」「あらゆる形態の差別を受けないこと」「平和と安全な環境の下で生活ができること」が示されている。

¹⁹ 文部科学省通知「いじめ問題への取組の徹底について」2006年10月19日

²⁰ 淀澤勝治「道徳時間における人権教育の在り方に関する研究ー道徳の時間にいじめや差別をどう扱うのか?ー」『人権教育研究』第10巻、2010、pp. 31-45

²¹ 文部科学省「平成25年度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」

²² 文部科学省「平成25年度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」では、「学校におけるいじめ問題に対する日常の取組」として、「道徳や学級活動の時間にいじめにかかわる問題を取り上げ指導を行った」学校の割合は、85.8%に及んでいる。

²³ 上猶覚「法的知見に基づくいじめ裁判判決文を活用した人権学習の開発研究ー小学校の事例を中心にー」『九州教育学会研究紀要』30、2002、pp. 203-209 その他に山元研二「判決書による『いじめを考える』2006年度版」鹿児島県中学校社会科教育研究会編『社会科教育実践報告集』45、2006、pp. 20-29／山元研二、上猶覚、新福悦郎「実践記録・中学校 裁判の判例を活用した〈いじめ〉を考える授業（特集 中学・高校の総合学習）」『歴史地理教育』(607)、2000、pp. 20-27 などがある。

²⁴ 森田洋司・清水賢二編『いじめー教室の病い』金子書房、1986、pp. 30-31

²⁵ 森田洋司・清水賢二編『いじめー教室の病い』金子書房、1986、p128では、「善悪の判断を問われ、これを『悪』と評価するのは意識的な評価のレベルで行われる。これにたいして『おもしろい』という意識は状況からの誘発因にたいする情動的反応とみなすことができよう。善悪の判断が『知』のレベルとすれば、おもしろいという反応は『情』のレベルにかかわるものであり…」と説明されている。

²⁶ 森田洋司・清水賢二『いじめー教室の病い』金子書房、1986、pp. 127-131

²⁷ 森田洋司・清水賢二編『いじめー教室の病い』金子書房、1986、pp. 33-38

²⁸ 広井良典『コミュニティを問いなおすーつながり・都市・日本社会の未来』ちくま新書、2009、p. 17

²⁹ 内藤朝雄『いじめの構造』講談社現代新書、2009、p. 39

³⁰ 土井孝義『友だち地獄ー「空気を読む」世代のサバイバル』ちくま新書、2008、p. 27

-
- ³¹ 鈴木翔『教室内（スクール）カースト』光文社新書、2012、pp.101-102
- ³² 佐藤学『学校改革の哲学』東京大学出版会、2012、p. 61
- ³³ 堀尾輝久氏に聞く「子どもの学習を豊かにする教師の権利論をー教育学と教育法学の研究課題」『季刊教育法』100、1995
- ³⁴ 喜多明人『新世紀の子どもと学校ー子どもの権利条約をどう生かすか』エイデル研究所、1995
- ³⁵ 喜多明人「いじめ防止対策推進法の問題点と学校現場の課題」『季刊教育法』178、2013、pp.88-93
- ³⁶ 安藤博「いじめ問題をめぐる法領域ー子どもの人権から問われていること」『季刊教育法』101、1995
- ³⁷ 安藤博『子どもが法と出会うとき』三省堂、2009、pp.12-13、p.17
- ³⁸ 安藤博『子どもが法と出会うとき』三省堂、2009、pp.138-139、p.155
- ³⁹ 市川須美子『学校教育裁判と教育法』三省堂、pp.14-69
- ⁴⁰ 舟木正文「人権としての子どもの安全とその能力形成ー安全学習指針からー」『季刊教育法』151、2006、pp.26-29
- ⁴¹ 坂田仰「いじめ事件の法的考察（1）」『季刊教育法』113、エイデル研究所、1997、pp.6-12
- ⁴² 坂田仰編『法律・判例で考える生徒指導』学事出版、2004
- ⁴³ 斎藤一久編『重要教育判例集』東京学芸大学出版会、2012
- ⁴⁴ 梅野正信・采女博文編『実践いじめ授業 主要事件「判決文」を徹底活用』エイデル研究所、2001、pp.18-25
- ⁴⁵ 梅野正信・采女博文編『実践いじめ授業 主要事件「判決文」を徹底活用』エイデル研究所、2001、pp.10-17
- ⁴⁶ 梅野正信『裁判判決で学ぶ日本の人権』明石書店、2006、p.17
- ⁴⁷ 梅野正信・采女博文『判決書教材を活用した市民性育成教育を担う学校づくり』科研費研究中間総括報告書、2003、pp.16-17

第2章 本研究におけるいじめの態様

本章では、前章の第3節で示した本研究内容と構成において、①文部科学省のいじめの態様を参考にしながら、いじめの態様を整理し、②その整理したいじめの態様をもとに、いじめを類型化することを目的とする。

まず、文部科学省は、1985（昭和60）年以後のいじめ調査において、「いじめの態様」を示してきたが、どのような事象をいじめ態様として示しているのかについて考察する。そして、2006（平成18）年度の調査からいじめの態様として示している事象を中心にしながら、森田洋司（教育社会学）の研究を踏まえて、いじめの態様について整理する。その後、その整理した態様をもとにして、本研究におけるいじめの態様を類型化する。

また、これまでの授業実践における生徒たちの感想文や授業記録、授業後質問紙調査などを通じた研究をふまえて、いじめの態様などを含む生徒たちの学習内容となる構成要素を考察する。

その際、いじめ問題に関わる学校裁判例をもとに研究を重ねてきた伊藤進・織田博子、市川須美子、岩崎政孝・橋本恭宏・船木正文、坂田仰、斎藤一久、梅野正信らの著書を参考にしたいじめ態様を類型化し、教材開発や授業実践の学習テーマとして設定する。

第3章以降において、上記の類型化したいじめ態様に対応したテーマに基づいて、いじめ判決書教材を開発する。その判決書教材はどのような構成要素を内包しているのか、その教材を活用した授業によって、生徒たちにどのような学習内容の構成要素が培かわれるのかについて授業感想文記述の分類分析によって抽出し、上記の経験にたよって予想した構成要素を確定していく。

それでは、まず最初に、どのような事象をいじめの態様として考察し、設定したのかについて述べていきたい。

第1節 本研究におけるいじめ態様の類型化

本研究におけるいじめ態様の類型化においては、文部科学省のいじめ調査におけるいじめ態様を参考にす。最初にどのような内容なのかについて説明し、次に教育法学や法律学の研究者によるいじめ態様について整理する。それらの研究の成果をもとに、本研究におけるいじめの態様を考察する。

1 文部科学省のいじめ態様

先述したように、文部科学省は、1985（昭和60）年以後、いじめ調査を毎年実施している。その調査項目の中に、「いじめの態様」が示されている。その例示されたいじめの態様は、2006（平成18）年度のいじめ定義の変更（当該児童生徒が、一定人間関係のあるものから、攻撃を受けたことにより、苦痛を感じているもの。起こった場所は内外を問わない。）によって、新たに見直しが行われた。それまでは、「言葉での脅し」「冷やかし・からかい」「持ち物隠し」「仲間はずれ」「集団による無視」「暴力を振るう」「たかり」「お節介・親切の押し付け」「その他」が調査項目としてのいじめの態様であった。

ところが、新しい態様の内容は、「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。」「仲間はずれ、集団による無視をされる。」「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。」「ひどくぶつかられたり、叩かれたり、蹴られたりする。」「金品をたかられる。」「金品を隠されたり、盗まれたり、壊されたり、捨てられたりする。」「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。」「パソコンや携帯電話等で、誹謗中傷や嫌なことをされる。」「その他」と見直された。

その時に、新しく態様として調査項目に取り入れられたものが、「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。」「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。」「パソコンや携帯電話等で、誹謗中傷や嫌なことをされる。」である。新しい3つの態様は、1980年代半ばの第一次ピーク時や1990年代半ばの第二次ピーク時に比較的多く見られた「継続的暴力、恐喝を中心に、いやがらせ、使役など比較の見えやすい派手ないじめ¹⁾とは違う新たに増加してきていた態様であった。SNSの発達と同時に次第に増加傾向にあった「ネットいじめ」についてもいじめの態様の一つとして文部科学省のいじめ調査項目に付け加えられた。

2006年度から見直されたいじめ態様の調査項目は、森田洋司が1986年に発表した『いじめ－教室の病い』（金子書房）において、いじめ調査として9つに分けたいじめ態様の調査項目内容と相似している。その項目は、「仲間はずれ・無視」「しつこく悪口をいう」「持ち物をかくす」「無理やりいやがることをする」「たたく・ける・つねるなどの小暴力」「プロレスごっこなどといって一方的になぐったりする」「おどす」「金や物を取りあげる」「着ているものを脱がす」である²⁾。森田は、さらにそれらを類型化しており、「仲間

はずれ・無視」「しつこく悪口をいう」項目を、「心理的いじめ型」としている。同様に、「持ち物をかくす」「無理やりいやがることをする」「たたく・ける・つねるなどの小暴力」については「心理的ふざけ型」、「プロレスごっこなどといって一方的になぐったりする」「おどす」「金や物を取りあげる」については「物理的いじめ型」、「着ているものを脱がす」は「物理的ふざけ型」としている。そして、現代のいじめでは、「心理的いじめ」が一般的であるとし、そのいじめは、遊びやふざけと区別のつかないかたちで行われるだけに、子どもたちの日常生活にとりこまれ、「物理的ふざけ型」と結びついて、「物理的いじめ型」の非行性をおびたいじめと併存する傾向がみとめられると説明する。つまり、「初期の段階では軽微ないじめやふざけ半分のいじめであっても、エスカレートするにつれて、しだいに粗暴化し、非行関連型へと発展していく傾向がある。この『ふざけ型』から『非行関連型』への移行過程として偽装型のいじめを経過していくようである。」³と述べ、森田はいじめの態様に注目し、それらがどのように移行していくのかについても分析した。森田は文部科学省をはじめ、国立教育政策研究所生徒指導センターにおいても、委員や協力者となっている⁴が、その研究や社会活動がいじめ態様の調査項目の見直しに影響を与えたのではないかと考えられる。

以上のように、現在の文部科学省によるいじめの態様の分類については、国立教育政策研究所生徒指導センターなどの研究や森田洋司などの研究を踏まえて、現在のように類型化しており、学問的根拠をもとに改善を図ってきたのである。

なお、これまで説明してきた文部科学省のいじめ態様の分類の変化と関連づけた研究者や研究所の分類については次の表2に整理した。

〈表2 文部科学省のいじめの態様の分類の変化と関連づけた研究者・研究所の分類〉

文部科学省 (1985～2005)	言葉での脅し	冷やかしからい	仲間はずれ	集団による無視	暴力を振るう	たかり	持ち物隠し	×	×	×	お節介・親切の押しつけ	その他
文部科学省 (2006～現在)	冷やかしからい、悪口や脅し文句、嫌なことを言う	冷やかしからい	仲間はずれ、集団による無視をされる。	仲間はずれ、集団による無視	ひどくぶつかられたり、叩かれたり、蹴られたりする	金品をたかれる	金品を隠されたり、盗まれたり、壊されたり、捨てられたりする	軽くぶつかられたり、遊ぶふりをしたり、叩かれたり、蹴られたりする。	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	パソコンや携帯電話等で、誹謗中傷や嫌なことをされる。	×	その他
国立教育政策研究所生徒指導研究センターによる国際調査(2006)	からかう・悪口 * by teasing , calling names	からかう・悪口 * by teasing , calling names	仲間はずれ、無視、陰口 * by excluding, ignoring you	仲間はずれ、無視、陰口 * by excluding, ignoring you	ひどくぶつかる・たたく・蹴る by pushing, hitting (on purpose)	金銭強要・物品破壊 by taking and damaging your property	金銭強要・物品破壊 by taking and damaging your property	かるくぶつかる・たたく・蹴る ** by pushing, hitting (jokingly)	×	パソコンや電話で by using computer, email	×	
森田分類 (1986)	しつこく悪口をいう	しつこく悪口をいう	仲間はずれ・無視	仲間はずれ・無視	プロレスごっこなどといった一方的になぐったりするおどす	金や物をとりあげる	持ち物をかくす	たたく・つねるなどの小暴力	無理やりいやがることをする。着ているものを脱がす	×	×	
	心理的いじめ型				物理的いじめ型			心理的ふざけ型				
								物理的ふざけ型				

2 研究者が注目するいじめ裁判例といじめ態様との関連

それでは、いじめ問題の裁判判決書に注目する教育法学や法学研究者は、どのようないじめ裁判例を取り上げているのか。そして、その裁判例は文部科学省のいじめ態様の類型化とどのように関連しているのだろうか。

次の表3は「文部科学省のいじめの態様の分類と関連づけた研究者が注目するいじめ裁判例」の一覧である。

＜表3 文部科学省のいじめの態様の分類と関連づけた研究者の分類と判決書＞									
文部科学省のいじめ態様の分類	ア 冷やかしかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる	イ 仲間はずれ、集団による無視をされる。	ウ ひどくぶつかられたり、叩かれたり、蹴られたりする	エ 金品をたかられる	オ 金品を隠されたり、盗まれたり、壊されたり、捨てられたりする	カ 軽くぶつかられたり、遊ぶふりをしたり、蹴られたりする。	キ 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	ク パソコンや携帯電話等で、誹謗中傷や嫌なことをされる。	ケ その他
伊藤進、織田博子	(ア) 東京地裁平成2年4月17日判決 「杉並区小学校いじめ事件」		(ハ) 新潟地裁昭和56年10月27日判決 「定時制農業高校校内自殺事件」 (ヒ) 東京地裁八王子支部平成3年9月26日判決 「東京都いじめ自律神経症事件」 (オ) 東京地裁平成3年3月27日判決 「中野区中学校いじめ自殺事件」 (サ) 浦和地裁昭和60年4月22日判決 「浦和市立小学校いじめ事件」	(タ) 福島地裁いわき支部平成2年12月26日判決 「いわき市中学校いじめ自殺事件」					
市川須美子		(オ) 東京高裁平成6年5月20日判決 「中野区中学校いじめ自殺事件」 (カ) 富山地裁平成13年9月5日判決 「富山市中学校いじめ自殺事件」	(ク) 福岡地裁平成13年12月18日判決 「福岡県中学校いじめ自殺事件」 (ケ) 鹿児島地裁平成14年1月28日判決 「鹿児島県知覧町中学校いじめ自殺事件」	(タ) 福島地裁いわき支部平成2年12月26日判決 「いわき市中学校いじめ自殺事件」 (チ) 秋田地裁平成8年11月22日判決 「秋田県中学校いじめ事件」	(ツ) 東京高裁平成14年1月31日判決 「神奈川県中学校いじめ自殺事件」	(ト) 旭川地裁平成13年1月30日判決 「中学生校内性的暴行事件」			(コ) 大阪地裁平成9年4月23日判決 「大阪府中学校いじめ暴行殺害事件」

岩崎政孝 橋本恭宏 船木正文	(ア) 東京地裁平成2年4月17日判決「杉並区小学校いじめ事件」 (イ) さいたま地裁平成17年4月15日判決「担任教師によるいじめ事件」 (ウ) 横浜地裁平成18年3月28日判決「高校生いじめ自殺事件」	(オ) 東京地裁平成3年3月27日判決、東京高裁平成6年5月20日判決「中野区中学校いじめ自殺事件」	(コ) 大阪地裁平成9年4月23日判決「大阪府中学校いじめ暴行殺害事件」 (サ) ②浦和地裁昭和60年4月22日判決「浦和市立小学校いじめ事件」 (シ) 札幌高裁平成19年11月9日判決「札幌市中学校いじめ暴行事件」 (ス) 京都地裁平成17年2月22日判決「京都市小・中学校いじめ事件」 (セ) 大阪地裁平成7年3月24日判決「大阪市中学校いじめ暴行事件」	(タ) 福島地裁いわき支部平成2年12月26日判決「いわき市中学校いじめ自殺事件」	(テ) 東京高裁平成19年3月28日判決「中学生いじめ自殺事件」		(ナ) 金沢地裁平成8年10月25日判決「七塚町立小学校いじめ事件」		
坂田仰、 黒川雅子		(キ) 佐賀地方裁判所平成24年1月27日判決「佐賀県部活動いじめ自殺未遂事件」	(オ) 東京地裁平成3年3月27日判決「中野区中学校いじめ自殺事件」 (カ) 神戸地裁平成15年2月10日判決「神戸賭けトランプいじめ事件」	(タ) 福島地裁いわき支部平成2年12月26日判決「いわき市中学校いじめ自殺事件」	(テ) 東京高裁平成19年3月28日判決「中学生いじめ自殺事件」	(ト) 旭川地裁平成13年1月30日判決「中学生校内性的暴行事件」		(ノ) 東京地裁八王子支部判決平成20年5月29日判決「自閉症児転落事故」	
斎藤一久				(タ) 福島地裁いわき支部平成2年12月26日判決「いわき市中学校いじめ自殺事件」	(オ) 東京地裁平成3年3月27日判決「中野区中学校いじめ自殺事件」				

梅野正信	(ウ) 横浜地裁平成18年3月28日判決「高校生いじめ自殺事件」 (エ) 横浜地裁平成21年6月5日判決「中学生いじめ神経症事件」	(ク) 福岡地裁平成13年12月18日、福岡高裁平成14年8月30日「中学生いじめ自殺事件」 (オ) 東京高裁平成6年5月20日判決「中野区中学校いじめ自殺事件」	(キ) 東京高裁平成13年12月20日、「千葉県中学校いじめ事件」 (ケ) 鹿児島地裁平成14年1月28日判決「鹿児島県知覧町中学校いじめ自殺事件」 (セ) 大阪地裁平成7年3月24日判決「大阪市中学校いじめ暴行事件」 (サ) ②浦和地裁昭和60年4月22日判決「浦和市立小学校いじめ事件」	(タ) 福島地裁いわき支部平成2年12月26日判決「いわき市中学校いじめ自殺事件」	(ツ) 東京高裁平成14年1月31日判決「神奈川県中学校いじめ自殺事件」	(テ) 東京高裁平成19年3月28日判決「中学生いじめ自殺事件」	(ト) 旭川地裁平成13年1月30日判決「中学生校内性的暴行事件」 (ニ) 大阪高裁平成19年7月5日判決「私立高校寮内いじめ事件」	名誉毀損（ネット環境を悪用した誹謗中傷や名誉毀損等を含む）として、 (ヌ) 大阪地裁平成20年5月23日判決、大阪地裁平成20年6月26日判決「中学生裏サイト中傷事件」 (ネ) 東京高裁平成14年12月25日判決「動物病院誹謗中傷書込事件」	(コ) 大阪地裁平成9年4月23日判決「大阪府中学校いじめ暴行殺害事件」
本研究の分類	a 悪口	b 無視・仲間はずれ、村八分	c 暴行・恐喝	d 物理的いじめ	e いじめとふざけ	f 性的嫌がらせ	×	g 特別支援いじめ	

いじめ問題の裁判判決書に注目する教育法学や法学研究者として、①伊藤進・織田博子、②市川須美子、③橋本恭宏・船木正文・岩崎政孝、④坂田仰・黒田雅子、⑤斎藤一久、⑥梅野正信を取り上げる。これらの研究者は、いじめ問題についての裁判例や判決書について分析した著書を世に出しており、その解説内容を中心にしていじめ裁判を分類した。対象とした文献は次の通りである。

- ①伊藤進・織田博子『実務判例解説学校事故』三省堂、1992
- ②市川須美子『学校教育裁判と教育法』三省堂、2007
- ③浪本勝年・箱田英子・岩崎政孝・吉岡睦子・船木正文『教育判例ガイド』有斐閣、2001／喜多明人・橋本恭宏・船木正文・森浩寿編『解説学校安全基準』不磨書房、2008⁵
- ④坂田仰編教育法令理論研究会『法律・判例で考える生徒指導ーいじめ、体罰から出会い系サイト、児童虐待まで』学事出版、2004／坂田仰・黒川雅子『事例で学ぶ“学校の法律問題”』教育開発研究所、2013／坂田仰『学校現場における教育法規実践学【上巻】学校トラブルー生徒指導・保護者対応編』教育開発研究所、2013
- ⑤斎藤一久編『重要教育判例集』東京学芸大学出版会、2012
- ⑥梅野正信『教育管理職のための法常識講座ー判決に学ぶ「いじめ」「体罰」「ネット」「虐待」「学級崩壊」への対応』上越教育大学出版会、2015／梅野正信・采女博文編『実践いじめ授業ー主要事件「判決文」を徹底活用』エイデル研究所、2001

(1) 「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。」といじめ裁判例

表3に注目すると、「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。」に該当する裁判例として、伊藤進・織田博子の説明では、(ア)東京地裁平成2年4月17日判決「杉並区小学校いじめ事件」を取り上げることができる。伊藤・織田は本判決の判旨の中で「入学直後から同級生らに不意に後ろから殴られたり、『ばか』『のろま』等の悪口を言われたりしていじめられたりしていじめられることがあり」と説明している⁶。本判決は悪口が被害者を小児神経症に追い込んでいる場面も多く、本分類と考えられる。

岩崎政孝・橋本恭宏・船木正文による解説では、(ア)東京地裁平成2年4月17日判決「杉並区小学校いじめ事件」と(イ)さいたま地裁平成17年4月15日判決「担任教師によるいじめ事件」(ウ)横浜地裁平成18年3月28日判決「高校生いじめ自殺事件」の3つが該当すると考えられる。

(ア)「杉並区小学校いじめ事件」は、「同級生らから『ばか』『のろま』等の悪口を言われたりしていじめられ、…『きたない』『病気持ち』等とからかわれたり、首筋に鉛筆を突き刺されたり、後頭部付近を殴打されて発熱し」「いじめが誘因となって小児神経症を発症する」等の事件であると記されている。この事件は、殴打事件の発生まで、悪口やからかいによって被害者には精神的に大きな打撃があったことが予想されるために、本分類とした。

(イ)「担任教師によるいじめ事件」については、小学校5年生の児童が、担任教師から「ひどいことを言われたり、いじめられたりして、精神的苦痛を受け、PTSDという後遺障害を負った」裁判であると説明する。児童に対する担任教師の言葉による指導がいじめと認められたものであり、本分類が妥当と考えられる。

(ウ)「高校生いじめ自殺事件」については、高校に進学後、音楽部に入部し、同じクラスと同じ部活動の生徒から主にアトピー性皮膚炎に関する悪口の言葉によるいじめを受けて自殺した事件であるが、「加害者Bの言動は違法である」という裁判の判断を紹介・説明しているために、本分類とした⁷。

梅野正信は、(エ)横浜地裁平成21年6月5日判決「中学生いじめ神経症事件」と(ウ)横浜地裁平成18年3月28日判決「高校生いじめ自殺事件」の二つについて取り上げている。

(エ)「中学生いじめ神経症事件」については、『「死ね、うざい、きもい」などの言葉の暴力、カバンを刃物で切られ、セーターを切られるなどの被害を受け続けた」事件であるとし、「死ね、うざい、きもい」等の言葉の暴力が心に深く傷を残し、「いじめ」に当たるという判決部分を重視している。そして、「悪意ある言葉は自制できなくなり、エスカレートして、直接的暴力を誘発する措置ともなりかねない」と説明する⁸。(ウ)「高校生いじめ自殺事件」については、岩崎政孝・橋本恭宏・船木正文が取り上げた裁判例と同じであ

るが、梅野は「精神的苦痛の中に、アトピー性皮膚炎が顔等で悪化した状態を捉えての、言葉によるいじめ行為が含まれている。」と説明する⁹。

(2) 「仲間はずれ、集団による無視をされる。」といじめ裁判例

次に「仲間はずれ、集団による無視をされる。」態様として研究者が取り上げる裁判例を整理する。この態様については、市川、岩崎・橋本・船木、坂田、梅野らが関連する裁判例や判決を紹介している。その中で最も多くの研究者が注目している判決が(オ)東京高裁平成6年5月20日判決「中野区中学校いじめ自殺事件」である。

市川は本判決について、「いじめにより出口（救済の見込み）のない生き地獄へのスパイラルに巻き込まれてしまった被害者の精神的苦痛は、社会的に許容できるものではないほど深刻なものであることはむしろ容易に予見できる」と説明する。市川は地裁判決を「軽度のゲーム的いじめとひとくくりにして」と批判し、この事件は「生命・身体への重大被害の可能性を高度に含む悪質重大ないじめ」と説明した。そして、「葬式ごっこ」をふくめて長期の悪質ないじめの存在を認定した本判決を評価する¹⁰。

岩崎・橋本・船木は、地裁判決と高裁判決を比較することは、「いじめ事件の事実認定を理解するうえで重要である」と述べている。裁判所の認定が異なったことについて、「裁判所でのいじめの事実認定の難しさを示す事実と考えることもできる」とし、「原告側としては、児童生徒の心理や行動、当該いじめの構造を十分に分析し敷衍したうえで…裁判所の理解を求めていく必要がある」と述べる。いじめかふざけかを考えていく上で両裁判官の判断を比較する意味は大きい、「葬式ごっこ事件」や「シカト」などの心理的な面から考察できる事実が記されている¹¹。梅野は、「葬式ごっこ事件」として、いじめの深刻さを広く認知させることになり、身体的・精神的暴力が具体的に記述されている。」と説明し、葬式ごっこやシカトなどによる仲間はずれや無視、村八分のいじめ行為が、精神的なダメージを与えた事実が記されている判決であるとする¹²。

市川、坂田、梅野は別の判決も取り上げている。市川は、(カ)富山地裁平成13年9月5日判決に注目し、坂田は、(キ)佐賀地方裁判所平成24年1月27日判決「佐賀県部活動いじめ自殺未遂事件」、梅野は、(ク)福岡地裁平成13年12月18日、福岡高裁平成14年8月30日「中学生いじめ自殺事件」に注目している。

市川が取り上げる(カ)「富山市中学校いじめ自殺事件」は、「からかい・ひやかし、侮辱的呼称、殴る蹴る等の暴行、侮辱的な行為の強要、恐喝など深刻な人権侵害としてのいじめを苦にして自殺した」事件である。判決では、方言についてのからかいや言葉のアクセントの違いをからかわれたり、〇〇人と呼ばれたりした。また部活動において部員から侮蔑的態度をとられたり、部員以外からも侮蔑的呼称で呼ばれ、ばかにされていた事実が記されている。市川は本判決を「心理的いじめを中心とするもの」として分類し、「被害者からの被害申告をためらわせる要因も大きく、いっそう教師から見えにくいいじめである

ことが特徴である」「残された遺書などから窺われるその被害の深刻さは、暴力・恐喝の派手ないじめに比して決して軽視しうるようなものではない」と説明している¹³。

市川はその他、新潟地裁高田支部平成14年3月29日判決などをあげて、「心理的いじめのダメージは、学校生活の継続中は途切れることなく続く点で、暴力より悲惨な側面もある」「被害者の生存を脅かすいじめそのものといえる」と説明する。

坂田は(キ)「佐賀県部活動いじめ自殺未遂事件」について、「この事案は、部活動での上下関係で日常的に見受けられる挨拶等の指導等が、いじめに該当するか否かが一つの争点になっていた」と紹介し、「…『社会的相当性の逸脱』という言葉を用いて、法的問題としてのいじめから、主観主義的把握を排する立場にくみしている」と説明する。この事件は部活動という集団内部における集団圧力といういじめと関連するものであり、この分類に当てはまると考えられる¹⁴。

(3) 「ひどくぶつかられたり、叩かれたり、蹴られたりする。」といじめ裁判例

次に、文部科学省が分類する「ひどくぶつかられたり、叩かれたり、蹴られたりする。」のいじめ態様ではどうなのかについて見ていく。

表3からわかるように、この態様に該当すると考えられるいじめ裁判例は多い。それぞれの研究者が取り上げた裁判例は17に及ぶが、重なっているのも多い。三人の研究者によって重なって取り上げられている裁判例は、(サ)浦和地裁昭和60年4月22日判決「浦和市立小学校いじめ事件」である。続いて、(ケ)鹿児島地裁平成14年1月28日判決「鹿児島県知覧町中学校いじめ自殺事件」と、(コ)大阪地裁平成7年3月24日判決「大阪市中学校いじめ暴行事件」、そして(カ)東京地裁平成3年3月27日判決「中野区中学校いじめ自殺事件」が二人の研究者によって取り上げられ重なっている。注目されるのは、(カ)「中野区中学校いじめ自殺事件」である。この判決は、「仲間はずれ、集団による無視をされる。」態様としても研究者によっては注目されていた。この裁判例は多様な態様を示すいじめ事例と考えられる。

(サ)「浦和市立小学校いじめ事件」については、伊藤・織田は「小学校4年生の女生徒が、同級生らの足元に滑り込みをかける悪戯により転倒させられて前歯2本折るという傷害を受けた事故」と説明する。そのためいじめによる傷害として分類できる¹⁵。

岩崎・橋本・船木は「小学校4年生が放課後学校内でのいじめによって受傷した事件」と説明している。この判決の事実として、被害者が登下校の際に同級生の男子から蹴る、叩く等の暴行を受けていたことや「ズッコケ」という悪戯によって転倒し、顔面を打ち付けて前歯を2本折るなどの傷害を負ったことも記されている¹⁶。

梅野は、「担任教師が不在の時に、複数の児童よりいじめ暴行を受けて、打撲、挫傷を負った。深刻ないじめは小学校でも現実に行われている。また、中学校に見られる深刻な身体的暴行、人格の暴力的破壊を伴う『いじめ』を想定して現実的な選択肢を確保しておく

必要がある。」と解説する。開発した判決書では、被害者が男子児童から素手で頭部などを殴打されたり、棒やほうきで殴打されていたが、「ズッコケ」という悪戯で滑り込みをかけられ、顔面を強打し、前歯を折るなどの傷害を受けた事実が記されている¹⁷。

(ケ)「鹿児島県知覧町中学校いじめ自殺事件」については、市川は本判決を「従来型の暴行・恐喝中心型のいじめ」と分類している。また、梅野は「教室内で、頻繁に、執拗に暴行を受け、学外での意識を失うほどの壮絶な集団暴行で『半殺し』の目にあい、日常的に暴行を受け続けて自殺した」事件であると説明する。判決書には、被害者は上級生に呼び出されて暴行を受け続け、継続的に殴られたり蹴られ、防空壕跡では意識を失い口から泡を吹くほどの集団暴行を受けた事実が記されている¹⁸。

(コ)「大阪市中学校いじめ暴行事件」については、「中1の1学期から暴行を受け続け、中2でも毎日のように暴行を受け、中3の年、休憩時間に暴行を受けて、重傷を負わされた」事件として梅野は説明する。その開発した判決書では、被害者は2年生になって暴行を頻繁に受け、修学旅行では電車の中でいきなり頭部を蹴られた。暴行によって外傷性脾臓破裂という重傷を負わされたと記している¹⁹。同様に、岩崎・橋本・船木は、この事件について「同級生から暴行を受け、脾臓摘出の後遺症を負った」と説明しており、本分類が妥当であると考えられる²⁰。

(ク)「中野区中学校いじめ自殺事件」について、本分類で取り上げているのは、伊藤・織田と坂田である。伊藤・織田は、本事件について「同年12月頃以降、Aを無視し仲間はずれにしようとする機運が生じ、…Aに暴行を加えるようなことも多くなって、その態様も単なるいたずらとか偶発的なけんかという域をこえたものとなってきた」と判旨を説明する。さらに「Aが受けた暴行等。」「Aなどとの間で重要な暴行事犯等が発生する」と述べる²¹。坂田は本判決を「死者扱いにしてからかわれる『葬式ごっこ』の対象とされたほか、殴る、蹴るといった典型的ないじめを受けていた」と説明する。また本判決が「『葬式ごっこ』等を法的問題としてのいじめに位置付けることを否定した」ことの紹介や「暴力行為がエスカレートして行く第2期」と示し、暴行事件として本事件を分類する²²。

この態様の分類に含まれるいじめ裁判例として、上記以外に8つがそれぞれの研究者によって紹介されている。

織田・伊藤は、(ハ)新潟地裁昭和56年10月27日判決「定時制農業高校校内自殺事件」と(ヒ)東京地裁八王子支部平成3年9月26日判決「東京都いじめ自律神経症事件」を紹介し、(ハ)の事件を「同級生からしばしば暴行を受けたり金員を脅し取られたりし、更には同級生の所持品の窃盗犯人に仕立てられたりするなどのいやがらせを受けた」と説明する。暴行や恐喝の事実が自殺の要因となっており、本事件は暴行に分類できる²³。(ヒ)については、「暴行事件から加害生徒ら被害生徒をアーミーナイフを持って追い掛け、トイレで殴る蹴るの暴行を加えた事件(ナイフ事件)までの間にも被害生徒に対して継続的にいじめがおこなわれていたのである…」と説明する。ナイフ事件をはじめとする暴行が本いじめ行為の態様として類型化できる²⁴。

市川は、(ク)福岡地裁平成13年12月18日判決「福岡県中学校いじめ自殺事件」を取り上げる。梅野は、この判決については、「仲間はずれ、集団による無視をされる。」態様として取り上げているが、市川は違う。市川は「従来型の暴行・恐喝中心型のいじめ」と分類している。被害者は一年生の時からひやかしや暴行を受け、2年時にも暴行を何度か受けた。3年生では恐喝や暴行を受け、パシリの強要、恐喝や金銭強要を継続して受け続けた事実が示されている²⁵。

岩崎・橋本・船木は、(コ)大阪地裁平成9年4月23日判決「大阪府中学校いじめ暴行殺害事件」を紹介し、「中学校3年生が集団的暴行を受けて死亡した事件について、加害生徒およびその親権者らの損害賠償責任が認められた事例」として取り上げている。被害者が障がい者であるということに注目せず、学校内で日常的にいじめに会っていた被害者が、最終的に集団暴行によって殺害された事件として取り上げている²⁶。その他、(シ)札幌高裁平成19年11月9日判決「札幌市中学校いじめ暴行事件」と(ス)京都地裁平成17年2月22日判決「京都市小・中学校いじめ事件」も紹介している。(シ)では、被害者は「同級生から暴行を受けて左眼窩底骨折の傷害を負った」と説明されている。(ス)では、この事件の説明を「中学1年生(男子)が、同級生3名より暴行脅迫等を受け、転居を余儀なくされた」と説明する。(シ)では暴行と傷害がいじめとして記され、(ス)では暴行脅迫が強調されており、本分類が妥当と考えられる²⁷。

坂田は、(カ)神戸地裁平成15年2月10日判決「神戸賭けトランプいじめ事件」に注目する。坂田は本判決を「小学校時代から同級生により、賭けトランプに誘われ、金銭的因縁をつけられ、暴行を加えられた」「金銭未払いを口実にふざけ半分の暴行」「暴行の事実や万引きの強要」「長期間にわたる暴行等のいじめ」と紹介する。暴行が中心のいじめ事件となっている²⁸。

梅野は、(キ)東京高裁平成13年12月20日「千葉県中学校いじめ事件」も紹介している。「中学校入学当初より継続的に、集団で、また個別に『叩く・殴る・蹴るなどの暴力』『冷やかす』『他人の前で羞恥・屈辱を与える』『持ち物を隠す』などの不法ないじめ行為を繰り返し受けた」事件と説明する。開発した判決書には、教室や廊下で殴る・蹴る、唇が切れて腫れたり、ペンチで髪の毛を抜いたり、ガムテープで眉毛をはがされたり、集団で暴行されたりした事実が記されている²⁹。

(4)「金品をたかられる。」といじめ裁判例

文部科学省のいじめ態様の分類には、「金品をたかられる。」がある。いわゆる金銭強要を示している。研究者によるいじめ裁判例および判決書において、この態様に類型化できるものは共通している。圧倒的に(ク)福島地裁いわき支部平成2年12月26日判決「いわき市中学校いじめ自殺事件」が取り上げられている。

伊藤・織田は本判決について「中学3年生の生徒が、同級生から長期間にわたって金銭強要や暴行等のいじめを受け、強要された金銭を調達するために教室荒らしをしているところを担任教諭に見つかるなどしたことを苦にして自殺した事故に関するものである」と「金銭強要」に注目して説明する³⁰。

市川は本判決において学校側が認識したいじめ事実として「2年次10月までに4件の暴行をとまなう金銭強要、3年次には4、5月の連続的な多額の金銭強要、教師の面前でのSの顔へのマジックいたずら書き、水酸化ナトリウム溶液の背中への流し込みなどが挙げられる」と記している。本件いじめについて、継続している長期性や質的にエスカレートしていることなど説明するが、その継続は金銭強要が最初の頃からいじめ事実として示されている³¹。

岩崎・橋本・船木は、「1年生のときから同級生であったBに子分のように扱われ、殴る蹴るの暴行を振るわれたり、金銭を要求されることがあった。2、3年生でも多額の金銭を要求されるようになり、被害者は借金したり、…さらには盗みをするようになった」という事実が記されている。一連のいじめ行為は「被害生徒の心身に重大な危害を及ぼすような悪質かつ重大ないじめである…」とコメントしており、金銭強要がいじめの態様の中心に位置づけられている³²。

坂田は本判決における「近時大きな社会問題化している『いじめ』そのものにほかならず、それも極めて程度の重い悪質なものであった」と認定しているところを取り上げる。坂田は「児童・生徒間の衝突には、恐喝や傷害といった犯罪行為から誰もが通過儀礼的に経験する小さなケンカの類いまで、その程度はまちまちである。警察等の介入が必要な悪質ないじめ、特定の児童・生徒が一方的、集中的に攻撃されるようないじめ」といじめを分類するが、本判決では、恐喝行為を重視している³³。

斎藤は本判決を取り上げ紹介している。裁判官は、「被害者は暴力や金銭強要その他を受け続けていたものであって、これはまさに近時大きな社会問題化しているいわゆる『いじめ』そのものにほかならず、それもきわめて程度の重い悪質なものであったといわなければならない」と判断した。被害者は度重なる金銭強要を受け、同時に暴行を受けた。金銭強要に応じないと、殴ったり、雑草を巻いたものを無理に飲み込ませたり、煙草を何本も立て続けに吸わせたりした事実が記されている³⁴。

梅野は、「入学して以来、同級生から暴行を受け続け、2年生時に数千円単位の金銭強要や暴行をうけるようになり、3年生に入って苛烈な暴行や強要、恐喝が続き、自殺した」事件であると説明する。開発した判決書には、被害者は度重なる金銭強要がきっかけになって悪質ないじめになった事実が記されている³⁵。

上記の(夕)「いわき市中学校いじめ自殺事件」以外で取り上げられている裁判例は、(チ)秋田地裁平成8年11月22日判決「秋田県中学校いじめ事件」である。市川はこの事件に注目しており、この事件について、「上級生との変形学生服の売買をめぐるトラブルで、学校側は被害生徒が上級生から何らかの報復を受ける可能性を事前に認識しえたとし

ながら、心因反応発症の直接の原因となった暴行の予見可能性を否定し、学校責任が否定されている」と説明する。この事件においては、変形学生服売買という上級生による強要がきっかけであり、本分類になると考えられる³⁶。

(5)「金品を隠されたり、盗まれたり、壊されたり、捨てられたりする。」といじめ裁判例

「金品を隠されたり、盗まれたり、壊されたり、捨てられたりする。」という文部科学省のいじめの態様に該当するいじめ裁判について、研究者はどのような事例を取り上げているのだろうか。表3を見ればわかるが、取り上げられている事例は二つだけである。一つが、(ツ)東京高裁平成14年1月31日判決「神奈川県中学校いじめ自殺事件」である。もう一つは、(テ)東京高裁平成19年3月28日判決「中学生いじめ自殺事件」である。(ツ)については、市川と梅野が取り上げている。(テ)については、岩崎・橋本・船木が注目する。

(ツ)「神奈川県中学校いじめ自殺事件」について、まず市川は、「行為一つ一つをとってみればいたずら・トラブル(小競り合い)としかみえない転校生いじめ。いじめの態様として、孤立しがちな転校生に対するいじめということから、加害生徒が多数にのぼり、一人一人の行為は、悪質ないたずら、あるいは、一対一トラブルの延長のようなどころがあって、加害意識が希薄なのに対し、他方当事者は常に一人H君に集中していたという特質がある。」と述べる。短期間に担任が認識しただけでも同級生との15回にも上るトラブルを経験した生徒…教師には深刻ないじめが認識可能であれば、抽象的レベルでのいじめ自殺の予見可能性は常に認められることになると説明する³⁷。

次に梅野は、「別個に起きているように見えるトラブル」が、視点を変えて見ることで「ほかにも同様の行為をしている者がいることを認識しながら、繰り返し執拗に行われていた」共同不法行為が立ち現れてくると説明する。開発した判決書では、裁判官の判断における不法行為としてのいじめと認定された10件の行為が示され、机等の持ち出し・投げだし、教科書・ノート・机等への落書き、教科書隠し、教科書の投げ捨て、机や椅子へのチョークの粉付け、画びょう置きが認定された³⁸。

(テ)「中学生いじめ自殺事件」については、岩崎・橋本・船木は、この事件について、「Aが中学校2年生3学期頃から、教科書を隠されるなどのいやがらせを受けるようになり、第3学年進級後、同級生2名から、数々のいじめに会い、パンツ下げ事件などから登校拒否となり、自宅において自殺した」と説明している。嫌がらせのないじめ行為が中心となっており、本分類と考えられる³⁹。

(6) 「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。」といじめ裁判例

2006年度から新たにいじめ態様として付け加えられた「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。」については、どのような裁判例を研究者は重視しているのか。

この態様に対応するいじめ裁判について、研究者が取り上げる裁判例は二つである。坂田と梅野が取り上げる(テ)東京高裁平成19年3月28日判決「中学生いじめ自殺事件」と、斎藤が提示した(オ)東京地裁平成3年3月27日判決「中野区中学校いじめ自殺事件」である。

(オ)「中野区中学校いじめ自殺事件」については、これまでのいじめの態様では「仲間はずれ、集団による無視をされる。」と「ひどくぶつかられたり、叩かれたり、蹴られたりする。」ところでも取り上げられた。「葬式ごっこ」で話題になったこの事件は、地裁判決と高裁判決の判旨に大きな違いがあり、そのことが、いじめの態様を類型化する際にも影響を与えていると考えられる。

(テ)「中学生いじめ自殺事件」について、坂田は本判決の「暴行を知らながら傍観したり、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」部分に注目し、取り上げる。坂田は「教育課題としてのいじめ」に類型化するが「子どもの行動が日常的な衝突の域を超えて、学校教育上見過ごすことが出来ない程度まで社会化のプロレスから逸脱するようになった場合を示す。本判決には、『肩パン』『プロレスごっこ』など遊びを装った暴行。『蹴り上げる』などの暴行。『パンツ下げ事件』『サインペン事件』など衆目にさらされての屈辱的暴行やからかい。「リュックサック事件」「スポーツシューズ事件」などのいやがらせ」の事件なども記されている⁴⁰。

梅野は、本事件を「『肩パン』『プロレスごっこ』など遊びを装った暴行。『蹴り上げる』などの暴行。『パンツ下げ事件』『サインペン事件』など衆目にさらされての屈辱的暴行やからかい。『リュックサック事件』『スポーツシューズ事件』などのいやがらせ」の事件であると説明する。開発した判決書には、「肩パン」「プロレスごっこ」などを装った暴行の事実や自転車の荷台、前かご等を曲げられたり、パンクさせられたり、教科書を隠されたり、前髪を不揃いに切られた。また、新しいスポーツシューズを取り上げられ、泥まみれにされたと記されている⁴¹。

(オ)「中野区中学校いじめ自殺事件」については、斎藤は地裁判決を取り上げているが、その判決における裁判官の判断は、「その具体的態様、当時における本件グループとAとの関係等に照らして判断すると、これらはむしろ悪ふざけ、いたずら、偶発的なけんか、あるいは仲間内での暗黙の了解事項違反に対する筋をとおすための行動」ととらえ、葬式ごっこについても「ひとつのエピソード」と判断した⁴²。

(7)「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。」といじめ裁判例

「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。」という態様も新たに付け加えられたものである。四人の研究者がこの態様に該当するいじめ裁判例として三つを紹介している。もっとも多く取り上げられているのが、(ト)旭川地裁平成13年1月30日判決「中学生校内性的暴行事件」である。この事件について、市川、坂田、梅野は次のように説明する。

まず市川は、女生徒に対する長期にわたる性暴力である性的いじめであると述べ、「本件は…女子生徒が男子生徒集団によってレイプおよび強制わいせつの被害を受けるという衝撃的事実から、それにとどまらない深刻な継続的性暴力被害が明らかになった事例である」と説明する。「学校内外で行われた男子生徒集団による本件被害者に対する継続的性暴力の実態は、まさに、性的いじめというべき特徴をもっており、突発的な生徒間事故で問題となる当該事故に限定された予見可能性の有無といった次元での学校責任ではなく、いじめ判例で明らかにされてきたいじめの当事者に学校教師集団を加えた三面関係における学校・教師の責任法理の適用の考慮が必要となる事例」と解説している⁴³。

坂田はこの事件を「女子生徒は、1年の頃から長期にわたって男子生徒から学校の内外において集団で性的暴力を受け続けていた」と説明する。坂田は「学校現場には、クラスや部活動で孤立しがちな子どもや、日常的な衝突の類いから、恐喝や強制わいせつなど、学校教育の範疇を超えて警察に委ねられるべき問題に至るまで、一括りに『いじめ』として論じる傾向が今も存在する。教育課題としてのいじめと、法的問題としてのいじめを峻別し、いじめの類型化を図る必要がある」と述べる。本判決を坂田は警察に委ねられる強制わいせつであるとしている⁴⁴。

梅野は、同学年の男子生徒らから学校の内外で「強制わいせつ行為」「甚大な性的暴力」を受け続け、下校時間帯の学校のトイレ内で強姦の被害を受けた女子生徒の事件であると述べる。開発した判決書では、学校内での甚大な性的暴力2回、学校外での甚大な性的暴力2回、友人宅での強姦1回、学校内での甚大な性的暴力と強姦1回といった悲惨な性的暴力と記している⁴⁵。

その他の裁判例として取り上げられているのが、(ナ)金沢地裁平成8年10月25日判決「七塚町立小学校いじめ事件」と(ニ)大阪高裁平成19年7月5日判決「私立高校寮内いじめ事件」である。岩崎・橋本・船木は、(ナ)の事件の事実として「担任教員が研修のため不在の日の休憩時間中に、…7名は、からかい、ロッカー内などへの閉じ込め、足蹴り、殴打、性器を触るなどのいじめを繰り返し行った」と記している。本判決に対するコメントで、この本は、被害者に対するいやがらせや暴行行為が発生していたことを示している。性的いじめを含むいやがらせ的行為がこの裁判のとらえ方であると考えられる⁴⁶。

(二)「私立高校寮内いじめ事件」については、梅野が注目している。「少年が入学した高校は、入寮を義務づけていた。その寮で、少年は、上級生による集団的暴行、性的暴行を受けることになる。」「性的暴行が、閉鎖的な人間関係にあって（学校に限らない）固定化された上下関係の下で、起きて」いる一開発した判決書では、暴行や強要などを被害者は上級生から受けていたが、同室の上級生から性的暴行を受けるようになったと記されている⁴⁷。

この分類における「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。」という態様については、研究者においては、取り上げた三つの事例ともに「性的いじめ」に関わるものである。

(8)「パソコンや携帯電話等で、誹謗中傷や嫌なことをされる。」といじめ裁判例

「パソコンや携帯電話等で、誹謗中傷や嫌なことをされる。」という態様は、「ネットいじめ」と呼ばれるものである。これも2006年から新たに態様として付け加えられ、最近ではその増加傾向がもっとも大きく、社会的にも注目されている。この「ネットいじめ」に対する裁判事例を取り上げている研究者は、梅野であるが、名誉毀損（ネット環境を悪用した誹謗中傷や名誉毀損等を含む）としてとらえ説明する。その事例は、(ヌ)大阪地裁平成20年5月23日判決、大阪地裁平成20年6月26日判決「中学生裏サイト中傷事件」⁴⁸と(ネ)東京高裁平成14年12月25日判決「動物病院誹謗中傷書込事件」である。

(ヌ)「中学生裏サイト中傷事件」について、梅野は、「電子掲示板やチャットルームにおける誹謗中傷行為は、『ネットいじめ』『学校公式サイト（裏サイト）』等の問題とあいまって、学校における深刻な人権課題となっているとして、その開発した判決書をもとに職員資料として紹介している⁴⁹。また、(ネ)「動物病院誹謗中傷書込事件」については、「被告が開発し運営する電子掲示板に、匿名の者の手でスレッドが作られ、複数と思われる匿名の者から原告を誹謗中傷する発言が多数書き込まれた」事件として紹介している⁵⁰。両事件ともに、上記の説明のとおり、SNSを活用した「名誉毀損」として梅野はネットいじめをとらえている。

教育法学や法学研究者においては、ネットいじめを取り上げた注目される裁判例についての解説は少なく今後の課題と考えられる。

(9)「特別な支援を必要とする児童・生徒へのいじめ」といじめ裁判例

本研究では、いじめの態様としての学習テーマに、市川、坂田、梅野が注目する裁判例として、障がい者を含む特別に支援が必要な児童・生徒に対する事例を取り上げる⁵¹。市川と梅野は、(コ)大阪地裁平成9年4月23日判決「大阪府中学校いじめ暴行殺害事件」を取り上げている。

市川は本判決について、「普通学級に所属する障害児が同級生4名による集団暴行で死亡した事件である」(2)大阪府中学校いじめ暴行殺害事件では、「被害生徒が日常的にいじめを受けていたことが認定されているが、教師がいじめ行為を現認したことがなく…学校側によるいじめの放置が集団暴行と無関係であるとは考えられず、また、障害児が適切な教育指導がともなわない限りいじめの対象になりやすいのは周知の事実である以上、学校がいじめを認識しなかったこと自体に過失が認められる余地がある。」と述べる。障害児などの特別な支援を必要とする児童生徒への高度な安全配慮義務について説明している⁵²。

梅野は、「少女は『情緒不安定』『発育遅滞』『場面元緘黙』等の傷害があること、…中学校は少女を養護学級の情緒障害クラスに入級させ」「少女に対する継続的ないじめが存在していたことを認めた」「発達障害を伴う女子中学生が暴行を受けて死亡した事件」の判決であると説明する。開発した判決書には、特別な支援を受ける少女が、他の生徒から避けられたり、足で蹴られたり、靴で頭を叩かれたりしていた。裁判官も継続的ないじめが存在していたことを認めている⁵³。

坂田は、(1)東京地裁八王子支部判決平成20年5月29日判決「自閉症児転落事故」に注目し、本判決では、心身障害児学級に在籍する自閉症児の転落事故に関して、特別な支援を必要とする子どもの事故に関して、学校側に極めて高度の監視義務を課す傾向にあるとする。坂田は「障害の有無にかかわらず、社会参画を目指すノーマライゼーションの理念が一般化する中、特別支援教育の方向性については、誰もが賛同するところである。その一方で、特別支援教育の対象となる児童・生徒に関わる学校事故やその訴訟リスクが高まっていることを見逃してはならない。」と説明する⁵⁴。

第2節 本研究におけるいじめ態様と裁判例の選定

これまで、いじめ問題の裁判例に注目する教育法学や法学関係などの研究者が、いじめ裁判例として取り上げる判決などをもとにして、文部科学省のいじめ態様と比較関連を図りながら、分析整理してきた。その結果、文部科学省が類型化するいじめ態様は、多様ないじめ問題の裁判例と関連させることができ、研究者の学問的探究と重なっていることが明らかになってきた。

本節では、それらの考察をもとにして具体的に本研究で取り上げる5つのいじめ態様を選定する。また、態様ではないが、本研究におけるいじめ問題の学習内容として特別に取り上げる「いじめとふざけ」「特別支援いじめ」の理由について説明し、「ネットいじめ」について本研究における学習内容としない理由について述べる。さらに、本研究におけるいじめの類型化による学習テーマに対応した裁判例について考察し、選定する。

1 本研究における五つのいじめの態様

本研究では、文部科学省のいじめ態様類型化に注目しながら、いじめ問題の判決書教材の開発と学習内容として適切だと考察するいじめの態様を次のように検討した。

市川が分類した「従来型の暴行・恐喝中心型はいじめ」は、どの研究者においても共通にいじめの態様としてとらえられている。坂田はこのいじめ態様を「法的問題としてのいじめ」における「法的責任Ⅱ刑事責任」に分類する。梅野、采女においても刑法と関連づけてとらえ、最も多くの判決書を分析し、紹介している。斎藤、岩崎・橋本・船木も関連する判決書を多数紹介している。それらにおいては、「暴行や恐喝」が重大ないじめ行為として位置づけられている。

市川は「心理的いじめ」が被害者のプライドに揺さぶりをかけ、暴力よりも悲惨な側面があると分類した。これは、坂田においては、「法的問題としてのいじめ」における「法的責任Ⅰ民事責任」として分類されている。梅野は、「名誉毀損、侮辱、無視・村八分」であると分類している。それらにおいては、「無視、仲間はずれ、村八分」などの精神に対する攻撃となる心理的いじめと考えられる。

また、「心理的いじめ」の態様として、梅野が注目する名誉毀損や侮辱と重なる「言葉の暴力」としての「悪口」も、重要ないじめの態様として上げられる。文科省は「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」と分類している。文科省の調査⁵⁵では、この態様に該当するいじめ行為が圧倒的に多く、2014年度調査で64.4%に及んでいる。特に近年は、SNSが発展しネット環境を悪用した誹謗中傷や名誉毀損が「ネットいじめ」として多発しており、「悪口」についてもいじめの態様として分類できると考えられる。

市川は、「トラブル型いじめ」についても分析しているが、それらは、森田の調査項目では、「心理的ふざけ型」と重なっている。文科省の分類では、「金品を隠されたり、盗まれた

り、壊されたり、捨てられたりする」「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。」というものである。坂田の分類では、「教育課題としてのいじめ」として位置づけられる。「子どもの行動が学校教育上見過ごすことが出来ない程度」になった場合と考えられる。そして、「一定の者から特定の者に対し、集中的、継続的に繰り返される心理的、物理的、暴力的な苦痛を与える行為が、受忍限度を逸脱した場合には法的責任の追及が初めて可能となる」として、「教育課題としてのいじめ」と「法的問題としてのいじめ」を区別している。梅野は、判決書の事実に見られる「肩パン」「プロレスごっこ」「蹴り上げる」「サインペン事件」などのいやがらせを取り上げ、それぞれの行為を点ではなく線として視点を変えて見ていくことの必要性を述べている。それは、市川が「一人一人の行為は悪質ないたずら、あるいは、一対一トラブルの延長」のようなところがあるが、一人に集中して行われているところに注目すべきであると述べていることと共通している。これらの教育法学や法学関係者の研究から、「いたずら、トラブルと考えられる行為」としての「物理的いじめ⁵⁶」についても、いじめ態様に基づく学習内容のテーマとして必要だと考えられる。

また、市川が「性的いじめ」として分類し、坂田が、「恐喝や強制わいせつなど、学校教育の範疇を超えて警察に委ねられるべき問題」と断じ、梅野が「生存権、人格権を脅かす」ものであるとする「性的嫌がらせ」についても、態様として特別に取り上げる必要があると思われる。「性的嫌がらせ」については、表3でも三つの裁判例が説明されているが、その他の態様に分類されている裁判例にも、散見される。市川は、「一般的に同性間のいじめにあっても、中学生以降の思春期のいじめでは、ズボン脱がしのような性的いやがらせが単純な暴行や恐喝などと並んで、大きな比重を持っている。精神的・人格的な打撃の深刻さという点では、物理的暴力以上に有効な性的いやがらせないし性暴力は、男女を問わず潜在的にはかなりの頻度で行われているとみられるが、被害の陰湿さからなかなか顕在化しない。このことは、いじめが異性間に生じた場合、いじめがストレートに性暴力につながることを暗示している。⁵⁷」と述べ、性的いじめについて旭川地裁平成13年1月30日判決「中学生校内性的暴行事件」を事例に論じている。

以上、本研究では、教育法および法学関係の研究者が注目するいじめ態様、およびいじめ裁判例や判決の知見をもとに、5つのいじめ態様について、いじめ判決書教材の開発および学習テーマとして妥当ではないかと考察する。その五つは、「悪口」「無視・仲間はずれ、村八分」「暴行・恐喝」「物理的いじめ」「性的嫌がらせ」である。

2 本研究で取り上げる「いじめとふざけ」の考察

「いじめとふざけ」の違いに関わる態様についても、重要な学習内容と考えられる。この項目は本来はいじめの態様ではなく、いじめの峻別という課題である。市川は「トラブル型いじめ」については、「行為一つ一つをとってみればいたずら・トラブル（小競り合い）としかみえない転校生いじめ」として、(ツ)東京高裁平成14年1月31日判決「神奈川県中学

校いじめ自殺事件」を取り上げている。これは、森田の分類では「心理的ふざけ型」のいじめとなるが、「いじめの態様として、孤立しがちな転校生に対するいじめということから、加害生徒が多数にのぼり、一人一人の行為は、悪質ないたずら、あるいは、一対一トラブルの延長のようなところがあって、加害意識が希薄なのに対し、他方当事者は常に一人 H 君に集中していたという特質がある。」として、いじめとふざけの違いについて考察している。市川はこの裁判について、「短期間に担任が認識しただけでも同級生との 15 回にも上るトラブルを経験した生徒…教師には深刻ないじめが認識可能であれば、抽象的レベルでのいじめ自殺の予見可能性は常に認められることになろう。」と学校・教師の責任を分析したが、「心理的ふざけ型」によるいじめの集積や共同不法行為によるいじめ自殺について、この判決の意義を述べている。

坂田仰は、いじめの態様について大きく三つに類型化する。「a 日常的衝突、b 教育課題としてのいじめ、c 法的問題としてのいじめ」の 3 タイプである。「a は子ども社会において日常的に見られる衝突の類いである。b は子どもの行動が日常的な衝突の域を超えて、学校教育上見過ごすことが出来ない程度まで社会化のプロセスから逸脱するようになった場合を指す。c は教育課題のいじめのうち、被害者の法的な権利が著しく侵害されており、訴訟の対象となるレベルにまで達している場合」と説明する。そして「c は、更に、私法上の問題、刑事法上の問題、児童福祉法上の問題に分類することが可能である。」と述べ、「法的責任 I 民事責任」と「法的責任 II 刑事責任」⁵⁸に分けて説明している。現在の学校現場では、これらの分類が混乱していると指摘し、「学校現場には、クラスや部活動で孤立しがちな子どもや、日常的な衝突の類いから、恐喝や強制わいせつなど、学校教育の範疇を超えて警察に委ねられるべき問題に至るまで、一括りに『いじめ』として論じる傾向が今も存在する。教育課題としてのいじめと、法的問題としてのいじめを峻別し、いじめの類型化を図る必要がある。」と主張する。そして、法的責任のいじめについては、「学校およびその周辺において、児童・生徒の間で、一定の者から特定の者に対し、集中的、継続的に繰り返される心理的、物理的、暴力的な苦痛を与える行為が、受忍限度を逸脱した場合には法的責任の追及が初めて可能となる。」と述べている。また、「刑罰法規としては、暴行、傷害、恐喝等」を「法的責任 II 刑事責任」とし、「損害賠償の請求に関しては民法上の不法行為に関する規定」を「法的責任 I 民事責任」として、類型化している⁵⁹。

以上のように、研究者においても、いじめとふざけの峻別についての法的判断を論じており、判決書教材開発や学習テーマとして必要な要素だと考えられる。

3 本研究で取り上げる「特別支援いじめ」の考察

本研究では、「特別な支援を必要とする児童・生徒に対するいじめ問題」（以下、本研究では「特別支援いじめ」と呼ぶ）についても学習テーマとして考察する。

市川や坂田は、特別な支援を必要とする児童・生徒については安全面の配慮がより高まっ

ていると裁判例を通して説明するが、梅野も「特別支援いじめ」について注目しており、判決書教材の開発ならびに学習テーマとして見ていく必要がある⁶⁰。

「特別支援いじめ」については、本来はいじめの態様ではなく、発達障がいのある生徒など、特別支援の必要な生徒を「対象」としたいじめ問題である。近年文部科学省は、公立小中学校の通常学級に全国平均で6.5%の発達障がいのある児童生徒が在籍している可能性があるという調査結果を発表した⁶¹。また一方で「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム」の構築を検討している⁶²。そのような状況において、「発達障がいなどの特別支援を必要とする生徒へのいじめ問題」が近年教育課題としてクローズアップしている⁶³。「特別支援いじめ」を付け加えたのは、今後推進が予想されているインクルーシブ教育にとっては、重要なテーマであると考えられるからである⁶⁴。また、いじめは一部の特別な児童生徒に関係するものではなく、加害者や被害者が入れ替わり、いつでもだれでも対象にされると分析されている⁶⁵。ところが、「特別支援」を必要とする生徒へのいじめは、対象が固定化されている⁶⁶。また、生徒たちの中には、いじめ被害者に責任転嫁する意識が見られる⁶⁷。さらに、特別な支援を必要とする児童生徒は、いじめに対しての対応に困難さを抱える場合が多い。外見上は特徴が見えにくい発達障がいのある生徒の発言や行動に対して、その違いを受け止める意識が育成されていないためと考えられる⁶⁸。しかし、現場において学校教師は特別支援いじめの事例を認知している⁶⁹のにもかかわらず、その問題に対応した人権教育の授業開発は今後の課題となっている。

市川や梅野、采女が取り上げた特別な支援を必要とする生徒がいじめ被害者となった判決書は(ロ)「大阪府中学校いじめ暴行殺害事件」である。この判決書では「情緒不安定、発育遅滞、場面元緘黙」という知的障がい・情緒障がいの女生徒が大阪府の中学校において、教職員の見ていないところで日常的に暴行と言葉によるいじめを受けていたが、放課後約25分間にわたって暴行を受け、殺害された事件についての損害賠償請求事件である。

「特別支援いじめ」に関連した判決書に注目すると、いじめ被害者におこるリアルな人権侵害の事実の学びを通して、特別な支援を必要とする人たちに対する共感的な理解を生徒たちに高め、内面化することを手助けし、いじめに対する対応方法を被害者や周囲の同級生たちの立場から討議を通して学ぶことができると考えられるが、それらについては、第8章で生徒たちの声をもとにして検討していく。

「特別支援いじめ」の問題は、共生社会実現にとって克服すべき課題である。学校教育においては、共生社会実現のためにいじめという身近な問題から考察させ、障がい者などの特別支援を必要とする人たちへの差別意識を解消し、いじめ防止・抑止を目指す人権教育の創造が求められている。以上の理由から、「特別支援いじめ」についても一つのテーマとして設定する必要がある。

4 「ネットいじめ」を対象外とする理由

本研究では、「ネットいじめ」については、対象外とする。いじめという行為は被害者を死に陥れるほどの直接的で現実的な人権侵害行為であるが、「ネットいじめ」は、SNSを通していつでもだれでもどこでも人権侵害行為にアクセスできるという「媒介」の問題である。これらの通信手段によって、「誹謗中傷」や「悪口や脅し」などに利用されたときに、不特定多数の利用者にそれらのいじめが無制限に拡散し、そのために被害が拡大され、深刻なものになっていくという問題となっている⁷⁰。ネットいじめによる「誹謗中傷や嫌なことをされる」というのは、いじめの態様による分類では、「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。」「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。」と重なる。そのため、いじめの態様とは性格が異なっており、学習テーマによる分類では、「悪口」「性的嫌がらせ」と関係している。

梅野は、ネットいじめについて、「ネット上に展開される攻撃的・暴力的言語環境の影響を受けて、学校や教室における児童生徒の現実の言葉環境そのものに暴力的・攻撃的言辭が浸透し、児童生徒の基本規範を変容・悪化させている」と述べ、「大切なことは、児童生徒の人間関係にかかわる基本規範を再構築するための指導の徹底であり、人権、人格権、人の名誉を毀損し、誹謗中傷することの違法性を明確にし徹底すること」と説明する⁷¹。つまり、ネットが人権侵害行為としての名誉毀損や誹謗中傷の媒介となることを示している。そのため、いじめ関連の判決書とネット関係の判決書を章立てを変えて説明している⁷²。上記の研究者が取り上げるいじめ問題の判決書においては、いずれも判決の特徴や教育法学の成果をふまえたものであり、いじめの態様を類型化する際に参考になるものである。ところが、上記の判決書においては、表3を見れば分かるように、いじめ問題に関連するものとして「ネットいじめ」を教育法学者は取り上げていない。

さらにまた、いじめ裁判において、ネットいじめが中心となった判決書は、現在のところ公開されていない。本研究においていじめの態様として「ネットいじめ」を類型化しない理由である⁷³。

以上の考察により、いじめ問題の関係裁判による判決書から上記の態様に合わせた判決書の教材化を可能にできると考えられるテーマは、「悪口」「無視・仲間はずれ、村八分」「暴行・恐喝」「物理的いじめ」「性的嫌がらせ」「ふざけといじめ」「特別支援いじめ」である。これらのテーマはいじめの防止や抑止、そして人権教育の内容や方法、教材として取り上げるいじめの授業実践のテーマになると考えられる⁷⁴。

これらの7つのテーマは、憲法11条、12条、17条と関連する生存権や人格権と重なるテーマである。子どもたちには、学校・学級において平和的に学習や運動、学校行事に取り組む、級友と交流し、コミュニケーションを深め、毎日の生活を充実したものにしていく人権が確保されなければならない。なかでも、「お互いの身体を守ること」「お互いの精

神の自由を守ること」「お互いの名誉（プライド）を守ること」は、学校生活において最上位におかれなければならない価値である⁷⁵。そのためには、学校・学級において生存権が確保され、人格権が尊重される必要がある。いじめ問題に対する教育的な取り組みは、学校・学級に個人の尊厳という人権確保にとって不可欠であり、日本国憲法の精神を子どもたちの日常生活において具現化していくものである。

いじめ裁判では、いじめ事実の認定について、争点となる場合が多い。そのため、裁判所は原告・被告、証人などの証言や証拠をもとにして具体的ないじめの事実を記している。いじめ判決書教材はそれらのいじめ事実をもとに作成されるので、いじめの態様に合わせて、犯罪行為を含む不法行為としてのいじめを網羅する教材となる。そのため、本研究における授業実践は、上記の7つのテーマをもとに、そのテーマに関連するいじめ裁判例からいじめ判決書教材を開発し活用できる。

本研究では、いじめの態様を中心にしていじめの分類を行い、その分類をもとにして学習テーマを検討してきた。態様に合わせた判決書の教材化を可能にできると考えられるテーマは、「悪口」「無視・仲間はずれ、村八分」「ふざけといじめ」「暴行・恐喝」「物理的いじめ」「性的嫌がらせ」「特別支援いじめ」の7つである。

5 いじめの態様に対応した裁判例の選定

表3では、教育法学や法学関係者などの研究者が事例として取り上げているいじめ裁判例を分析したが、それぞれのテーマに適切だと考えられ、開発教材化し授業実践を行うべきいじめ問題の判決書はその分析を通して必然的に決定される。いじめ判決書に記された被害者の受けたいじめの態様の事実関係をもとにして、その内容に応じて分析していく。

(1) 「悪口」

「悪口」のテーマについては、表3でわかるように、先行研究として、岩崎・橋本・船木が裁判例として(ア)東京地裁平成2年4月17日判決「杉並区小学校いじめ事件」と(イ)さいたま地裁平成17年4月15日判決「担任教師によるいじめ事件」、(ウ)横浜地裁平成18年3月28日判決「高校生いじめ自殺事件」を紹介し、梅野は(ウ)「高校生いじめ自殺事件」と(エ)横浜地裁平成21年6月5日判決「中学生いじめ神経症事件」を取り上げている。

(ア)「杉並区小学校いじめ事件」は小学校の低学年における事例である。(イ)「担任教師によるいじめ事件」は児童が教師による言葉によっていじめと認定されたものである。(ウ)「高校生いじめ自殺事件」は高校生の事例である。(エ)「中学生いじめ神経症事件」については、中学校における女子生徒をめぐる事例であるが、「悪口」よりもカバンを刃物

で切られたり、セーターを切られたりする事件の方が事実の重みがあり、印象深くなっている。

本テーマとして、本研究で取り上げる裁判例は、(ス)京都地裁平成17年2月22日判決「京都市小・中学校いじめ事件」を取り上げる。本判決は、岩崎・橋本・船木が「暴行脅迫」として注目するいじめ裁判である。この判決は小学校から中学校に続くいじめ事例であるが、悪口がきっかけとなった暴行脅迫のいじめであり、中学校にまでその影響が続くいじめとなっている。本テーマにおける研究の目的は、「キモイ」などの言葉に関わるいじめ判決書教材を活用した判決書学習が、いじめ予防のための言葉環境改善に効果的であるのかを生徒たちの感想文記述などの分析・分類によって検討することにある。本判決書には、裁判所は原告が「キショイ」と言ったことを認定せず、被告の一方的な言いがかりであると認定しているが、生徒たちにとって日常的に使用されがちな「キショイ」と言う言葉が、いかに人権を侵害し、深刻ないじめへとつながっていくかを洞察させるのではないかと考えた。そのため、「悪口」をテーマとするいじめ問題の判決文については、「京都市小・中学校いじめ事件」を選択する。

(2)「無視・仲間はずれ、村八分」

「無視・仲間はずれ、村八分」のテーマについては、表3から分かるように、(オ)東京高裁平成6年5月20日判決「中野区中学校いじめ自殺事件」のいじめ裁判の事例が注目される。この裁判では、シカトや「葬式ごっこ」などがいじめの事実として取り上げられている。この判決書については、市川、岩崎・橋本・船木、坂田、梅野が研究対象として注目・分析し取り上げている。中野区中学校いじめ自殺事件⁷⁶は、「葬式ごっこ」で社会的問題となった。級友だけでなく、担任をはじめ教師集団の一部もこの色紙に文言を記していた。この葬式ごっこの事実については、仲間はずれや村八分の問題を考えさせる具体的な事実となる。プライドを傷つけ、精神的自由を侵すいじめに焦点化したのが、このテーマである。

地裁判決では、「葬式ごっこ」を「単なるエピソード」としたが、控訴審判決では、「葬式ごっこ」が明らかにいじめであったことを認定した。判決は「精神的に大きな衝撃」という文言で、被害者の精神的なダメージについても記しており、その点からもいじめ認定をしている。「葬式ごっこ」「入れ替わり立ち替わりの脅しの電話」「(学級全員での)シカト」は、無視や仲間はずれ、村八分に該当する。身体的暴力ではないが、明らかに不法行為であり、精神的な人権侵害行為である。また、この判決書では、学級で同様の色紙がまわされたときに、同調圧力やノリ、空気を読むことを乗り越えて、人権感覚を持って対応できるかどうかを問うことが可能となる。

以上の学習上の理由から、本テーマにおいて、本研究では、(オ)「中野区中学校いじめ自殺事件」を判決書として選択する。

(3) 「暴行・恐喝」

「暴行・恐喝」については、研究者は多くのいじめ裁判の事例を紹介している。表3を見ると、このテーマに関わる裁判例をすべての研究者が複数にわたって分析している。これらの裁判例では、いじめが暴行や恐喝などの犯罪行為を含む悪質なものであることが事実を通して見えてくる。本研究では、「暴行・恐喝」についても、(オ)東京高裁平成6年5月20日判決「中野区中学校いじめ自殺事件」に注目した。

この判決書の中の被害者に与えられた苦痛は、想像を絶する。生き地獄のような毎日が被害者には課せられていた。この判決書を活用した授業では、暴行・恐喝の事実を伝えるだけでなく、被害者の痛みや苦しみに共感させ、いじめがいかにかにひどい人権侵害かを想像力を持って学ばせることを目的とした。そのために、深刻ないじめ被害から逃れるために被害者はどうすればよかったのかという問いを投げかけ、具体的な対応策を考察させ、最終的には緊急避難的な欠席をはじめとした法的措置を学ばせられると考えた。その他、本いじめ裁判では、具体的に事実認定の中でどの部分に教師の過失があったのかを判断しており、いじめ被害結果の予見可能性と結果回避義務との観点で過失を判断していると言えよう。東京高裁判決は、いじめと被害者の自殺との間に因果関係があるか否かについて検討し、判決は、いじめと自殺との因果関係を認めた。「被害生徒が悪質化したいじめに長期間さらされ続け、深刻な肉体的、精神的苦痛を被ることを防止することができなかった」ので、「教員らには、いじめを防止し得なかった点につき過失がある」とし、「損害を賠償する責任がある」と認定した。しかし、自殺についての損害賠償責任については、自殺の予見可能性を否定した。その結果、いじめ自殺についての賠償責任を認めなかった。また、本判決では親権者の責任についても示されている⁷⁷。本判決はいじめ裁判における裁判官の判断について、研究者が注目するものであり、後のいじめ問題の裁判にも大きく影響を与えたものである。以上の理由から、「暴行・恐喝」についても(オ)「中野区中学校いじめ自殺事件」を判決書として選択する。

(4) 「物理的いじめ」

「物理的いじめ」については、(ツ)東京高裁平成14年1月31日判決「神奈川県中学校いじめ自殺事件」と(テ)東京高裁平成19年3月28日判決「中学生いじめ自殺事件」について研究者は取り上げている。(ツ)「神奈川県中学校いじめ自殺事件」については、市川と梅野が取り上げ、(テ)「中学生いじめ自殺事件」については、岩崎・橋本・船木が注目する。その中で物理的いじめの事実が多い判決が(ツ)「神奈川県中学校いじめ自殺事件」である。この裁判例では、「机の投げ出し」「机への落書き」「教科書隠し」「チョークの粉付け」「画びょう置き」「足かけ」「度重なる暴行」「カバンの持ち去り」「マーガリン事件（自殺前日にクラスの数人が被害者の机や教科書にマーガリンを塗り、椅子にチョークの粉をかけ、黒板消

しで机を叩き、画鋸を椅子の上に置いた事件)」などが、いじめと認定されており、物理的いじめを中心に被害者が精神的、肉体的苦痛を受けたことを断じている。このテーマを考察していく上で最適な事例と考えられる。本判決書の特色は、いじめとはどのようなものなのかということを示している点にある。本判決書を活用することで、物理的いじめをはじめ、いじめとはどのようなものなのかを具体的に認識し判断することが可能になるのではないかと推測される。以上の理由で、本テーマに対しては、「神奈川県中学校いじめ自殺事件」を選択した。

(5) 「性的嫌がらせ」

「性的嫌がらせ」については、表3から(ト)旭川地裁平成13年1月30日判決「中学生校内性的暴行事件」、(ナ)金沢地裁平成8年10月25日判決「七塚町立小学校いじめ事件」、(ニ)大阪高裁平成19年7月5日判決「私立高校寮内いじめ事件」が研究者によって取り上げられている。市川、坂田、梅野が目にする「性的嫌がらせ」に関連する判決書は、(ト)「中学生校内性的暴行事件」である。しかし、この裁判は校内における性的暴行事件であり、中学生に教材として提示することは不適切である。梅野はこの判決書については、研修資料として限定している。

本研究では本テーマに関連する判決書として(ニ)「私立高校寮内いじめ事件」を選択する。この事例は、梅野も教師向け研修資料の判決書教材として紹介している。この事件は、性的いじめを含むいじめ加害行為によって、被害者においては精神的後遺障がいにより苦しむことにつながることに理解をより可能とする裁判例である。事実認定においては、被害者の男子生徒に対する上級生からの深刻ないじめ行為が記されている。度々、殴る、蹴る、腕を捻る等の暴行を加えられるようになり、さらに同室の上級生は、連日、被害者に対して性的暴行を行った。本テーマで活用したいいじめ判決書教材は、精神的後遺障がいに関わるものである。いじめ被害は、その学年、その時期のものだけでなく、被害の影響は卒業してからも精神的に後遺障がいを生み出す。そのことを理解させることが本判決書教材を通してできると考えた。その際、性的嫌がらせが精神的後遺障がいにより大きく影響し、人格を破壊する行為であることを生徒たちに伝えることができると考えたのである。梅野は本裁判例を通して、「人格を攻撃する暴力行為の一つとして、性的暴行のあることを確認していただくこと、そして、いじめや暴力行為を確認する際に、性的暴行による被害の可能性を念頭に置いていただくこと」⁷⁸を職員研修として示しているが、このことは生徒たちに対するいじめ判決書教材を活用した授業でも習得してもらいたい構成要素であると考えられる。

(6) 「いじめとふざけ」

「いじめとふざけ」については、このテーマに関連するいじめ裁判について、研究者が取り上げる裁判例は二つである。坂田と梅野が取り上げる(7)東京高裁平成19年3月28日判決「中学生いじめ自殺事件」と、斎藤が提示した(8)東京地裁平成3年3月27日判決「中野区中学校いじめ自殺事件」である。

本研究においては、本テーマとして(9)東京高裁平成13年12月20日「千葉県中学校いじめ事件⁷⁹⁾」の判決書を選択する。この事件について、梅野は「中学校入学当初より継続的に、集団で、また個別に『叩く・殴る・蹴るなどの暴力』『冷やかす』『他人の前で羞恥・屈辱を与える』『持ち物を隠す』などの不法ないじめ行為を繰り返し受けた」事件として説明する。本判決書には、ふざけといじめについて裁判官の判断が詳しく記されている。裁判官は中学生の年代特有のふざけ合いを認めている。しかし、そのふざけ合いの延長上にいじめとなりうることを記している。

判決に出てくるいじめは、学校内においては「ふざけ」「ちょっかい」「じゃれる」などと日常的に教師や傍観者から見えてしまいがちな事実も含まれており、「ガムテープを眉毛に貼って勢いよく引き剥がす」ことや「給食のピラフからグリーンピースを選び分け、皿に乗せたり」、「いかがわしい漫画の雑誌の売りつけ」など、特別な事件ではなく、どこの学校現場でも見られるような出来事である。そのため、本裁判例は、生徒たちにとって非常に切実で身近な出来事を含んだいじめ教材となり得よう。また、事件は教室の中で休み時間や放課後などに起こっており、傍観者の問題にしても、考察していくには絶好の教材となろう。目の前のクラスで一連のいじめ事実を見たときに、周囲の同級生はどういう行動に出るべきなのか。現実的判断を考察にすることも可能となろう。

担任は、いじめ行為を何回も目にしている。その度に被害者は「大丈夫です」と答えている。大丈夫と平静を装う被害者に対して、教師はどういう対応をとるべきなのか、ぜひ論議したい場面である。

被害者の対応についても、生徒たちと考察するには適した教材といえよう。「二年生になってからは叩かれたりしても反撃せず、かえって笑っているだけになった」被害者のいじめ被害後の行動をどう考えればいいのか。なぜ笑っているだけなのかなどをつきつめて考察していきたい。そして、自分が被害者の立場であったら、いじめ被害から逃れるためにどのような対応をしたらよいかを考えさせていくには教材として価値のある裁判例であろう。

(7) 「特別支援いじめ」

「特別支援いじめ」のテーマに関連する特別支援の必要な生徒がいじめ被害者となった判決書には4つの事例があげられるが⁸⁰、本研究では(㉔)「大阪府中学校いじめ暴行殺害事件⁸¹」判決書を選択した。この判決書には情緒障がい・知的障がいのある生徒の生活上の問題点、特異な行動が記されているが、この障がい児に対して不特定多数の生徒が身体に対する物理的攻撃、言動による脅し、嫌がらせ、無視などの心理的圧迫を反復・継続して加えるいじめを行った。その最終的な最悪の結果が集団暴行による殺害となった。大阪府中学校いじめ暴行殺害事件の判決書は「情緒不安定、発育遅滞、場面元緘黙」という知的障がい・情緒障がいの女生徒が「統合教育」の行われていた大阪府の中学校において、教職員の見ていないところで日常的に暴行と言葉によるいじめを受けていたが、放課後約25分間にわたって暴行を受け、殺害された事件についての損害賠償請求事件である。本判決書には障がいのある女生徒のさまざまな生活上の問題点が記され、特異な行動についても記されている。このような級友に対して、周囲の同級生たちはどのような対応や行動、考えを持つべきなのか、人権教育として具体的で現実的な学びの場を提供できるのではないかと考えた。

学級内において生徒たちは多様な個性をもつ級友と生活する。その中には情緒障がいのように外見上はその特徴が見えにくい生徒も生活しており、その特異な行動や行為ゆえに周囲の生徒が差別的な言動や行動をとってしまう場合も多い。本判決書学習を通して学級内に障がいのある級友が存在することを自覚させ、どのような対応をとることが学校生活を平穏に過ごしていくことにつながり、お互いの人権を尊重していくことになるのか、その学びが特別支援いじめの防止・抑止にもつながると考えた。

それは実際の学級状況における当事者から学ぶのではなく、判決書の状況から学ぶことで間接的に障がいのある生徒への対応やいじめ被害に対する対処法を学ぶことができるようになる。学級には障がいによって特別なニーズを必要とする生徒たちが存在する。周囲の生徒たちがそれらの生徒たちの存在を認識し、人格権を尊重する人権感覚が育成されることで、障がい者に対するいじめ防止は可能となる。そのことが、学級における仲間意識や連帯感を高めていくことにつながるのではないかと考えられる。そのため、本授業は、特別な支援を必要とする生徒がいる学級でも、実践可能であると考えられる。

梅野はこの裁判例の解説で、「被害者に心を寄せ、共感的に理解し、身体の傷だけでなく、被害者の心の痛みを受け入れ、事態の行く末を洞察し把握することが大切である」と述べるが、この裁判例はその共感的な想像、事態の行く末を洞察する力をまさしく育てることにつながるのではないかと予想される。

第3節 本研究における「学習内容」の構成要素についての考察

本章においては、第1節において文部科学省のいじめの態様をもとにしながら、本研究におけるいじめ態様を考察した。第2節においては、その考察をもとにいじめを類型化し、その学習テーマに応じたいじめ裁判例を考察し選定した。

本節では、いじめの態様と類型化、選定したいじめ裁判の判決書を確認しながら、仮説的な段階として、本研究における「学習内容」の構成要素について考察し設定する。

ここまでは、いじめの態様を中心にしていじめの分類を行ってきた。そのいじめ態様については、学習テーマゆえに、生徒たちの「学習内容」の構成要素となることは容易に予想できる。ここでは、その「学習内容」の構成要素について考察していきたい。その際、予想される「学習内容」の構成要素については、これまでの論者による研究成果をもとにして考察する。この「学習内容」の構成要素についてこの段階で考察する理由は、第3章以後の判決書教材に内包される構成要素や感想文記述における構成要素を抽出する際の指標となるからである。

1 予想した「学習内容」の構成要素の考察

論者は、中野区中学校いじめ自殺事件の判決書教材を活用した授業の感想文の記述から、生徒たちの理解や認識を、「不法行為」「責任」「義務」「法的措置」「理解」「決意」「対応考察」「体験」の8つに分類し、その特色を考察した⁸²。本研究では、中野区中学校いじめ自殺事件の判決書以外に5つの判決書教材を開発し活用するが、上記の研究成果をもとに、生徒たちはどのような「学習内容」の構成要素が習得されるのか、予想は可能であろう。言うまでもなく、この8つの分類はそのまま「学習内容」の構成要素となるであろう。

以上の考察から、次の15の分類については、本研究で注目する「学習内容」の構成要素として位置づけられるのではないかと考えられる。次頁の表4の左列に示す。

＜表4 本研究における学習内容の構成要素＞	
予想した「学習内容」の構成要素	本研究によって抽出された学習内容の構成要素
①「悪口」	「a 悪口」
②「無視・仲間はずれ、村八分」	「b 無視・仲間はずれ・村八分」
③「暴行・恐喝」	「c 暴行・恐喝」
④「物理的いじめ」	「d 物理的いじめ」
⑤「いじめとふざけ」	「e いじめとふざけ」
⑥「性的嫌がらせ」	「f 性的嫌がらせ」
⑦「特別支援いじめ」	「g 特別支援いじめ」
⑧「不法行為」	「t いじめの犯罪性理解」
⑨「責任」	「h 学校教師の安全配慮義務」「i 加害者保護者の保護監督義務」 「j 被害者保護者の保護監督義務」「k 同級生の不作為と対応考 察」 「m 被害者自身の問題点」「o 加害者対応の批判」 「s 被害者対応の考察」「v いじめ責任についての考察」
⑩「義務」	「h 学校教師の安全配慮義務」「i 加害者保護者の保護監督義務」 「j 被害者保護者の保護監督義務」
⑪「法的措置」	「l 被害者救済の法的措置」
⑫「理解」	「n 被害者への共感・心情理解」「r いのちを奪ういじめの理解」 「t いじめの犯罪性理解」「w 被害者対応としての抵抗の理解」 「x 共同不法行為としてのいじめ」「y (精神的) 後遺障がい」 「z1 裁判と損害賠償」「z2 いじめのきっかけ」「z3 個性といじ めの関係」
⑬「決意」	「p いじめ防止抑止の決意」
⑭「対応考察」	「h 学校教師の安全配慮義務」「i 加害者保護者の保護監督義務」 「j 被害者保護者の保護監督義務」「k 同級生の不作為と対応考 察」 「o 加害者対応の批判」「s 被害者対応の考察」 「w 被害者対応としての抵抗の理解」
⑮「体験」	「u いじめ体験」
予想外	「q いじめ授業への感謝」

上記の表の左列①～⑦については、本研究においていじめの態様として分類したものであり、この態様に対応した判決書教材を準備するために、生徒たちの感想文記述においてもその影響を受け、学習内容の構成要素となりうるのではないかと予想される。

「⑧不法行為」については、いじめが犯罪を含む行為であることを授業構成の開発において学習する場を準備するために、構成要素になるのではないかと考えられる。

「⑨責任」については、民事裁判の判決書を開発する教材であるために、関係者の法的な「責任」の言及を含む感想文が見られ、構成要素になると考えられる。

「⑩義務」については、いじめ裁判では、学校・教師の安全配慮義務に関する問題が一つの争点となっている。また保護者のわが子に対する保護監督義務についても争点になっている。したがって安全配慮義務や保護監督義務に関わる生徒の感想文記述も見られ、構成要素になると考えられる。

「⑪法的措置」については、実際の授業において、「欠席措置」について行政文書などを利用して、これが法的権利としての欠席であることを教えている。そのため、学習内容の構成要素になると考えられる。

「⑫理解」については、いじめについてのさまざまな諸要素についての理解と考えられる。中野区中学校いじめ自殺事件の授業感想文では、「いじめの悲惨さなどの実態」や「一般的ないじめの背景やいじめのひどさ」を書いているものが多く見られた。そのため、この理解については、内容に応じてさらにその学習内容の構成要素は確認されると考えられる。

「⑬決意」、「⑭体験」については、いじめ判決書教材の授業実践を重ねる度に、その感想文記述が見られる。そのために、構成要素に位置づけられると考えられる。

「⑮対応考察」については、いじめについてどのような対応を図るべきなのかを考察した記述が見られるが、関係者においては周囲の同級生や被害者、加害者など、感想文の内容によって構成要素はさらに分類され、確認されると考えられる。

以上、本研究において注目するいじめ判決書教材に準備されている「学習内容」の構成要素であるが、上記の 15 に関連する要素が抽出できると考えられる。その要素は、さらに複雑に多重化し、確認されると予想されよう。つまり、15 の構成要素がそのまま抽出できるのではなく、より一層複雑化すると考えられる。

以上、本研究における「学習内容」の構成要素について仮説的に考察した。

2 本研究によって抽出できた学習内容の構成要素

第3章から第8章については上記の①～⑮を指標にして構成要素を抽出した。その結果は表4の右列に示した。表に見られるように、予想した15の構成要素は、「a 悪口」から「z3 個性といじめの関係」まで28の構成要素となった。

表4は、予想できた「学習内容」の構成要素と本研究によって整理できた学習内容の構成要素との関連を示している。

予想できた構成要素を指標にして、本研究における学習内容の構成要素の抽出は行われた。第3章から第8章において、具体的にその抽出と分析を行い確認していくが、ここでは予想できた「学習内容」の構成要素と抽出できた構成要素の関連についてあらかじめ説明しておきたい。

表4を見ると、いじめ態様に関わる①「悪口」、②「無視・仲間はずれ、村八分」、③「暴行・恐喝」、④「物理的いじめ」、⑤「ふざけといじめ」、⑥「性的嫌がらせ」、⑦「特別支援いじめ」については、本研究におけるいじめ態様の学習テーマであり、予想通り構成要素として抽出できている。

⑧「不法行為」については、「t いじめの犯罪性理解」として抽出できた。

⑨「責任」については、「h 学校教師の安全配慮義務」「i 加害者保護者の保護監督義務」

「j 被害者保護者の保護監督義務」「k 同級生の不作為と対応考察」「m 被害者自身の問題

点「o 加害者対応の批判」「s 被害者対応の考察」「v いじめ責任についての考察」として抽出できた。

⑩「義務」については、「h 学校教師の安全配慮義務」「i 加害者保護者の保護監督義務」「j 被害者保護者の保護監督義務」として抽出できた。

⑪「法的措置」については、「l 被害者救済の法的措置」として抽出できた。

⑫「理解」については、「n 被害者への共感・心情理解」「r いのちを奪ういじめの理解」「t いじめの犯罪性理解」「w 被害者対応としての抵抗の理解」「x 共同不法行為としてのいじめ」「y (精神的) 後遺障がい」「z1 裁判と損害賠償」「z2 いじめのきっかけ」「z3 個性といじめの関係」として抽出できた。

⑬「決意」については、「p いじめ防止抑止の決意」として抽出できた。

⑭「対応考察」については、「h 学校教師の安全配慮義務」「i 加害者保護者の保護監督義務」「j 被害者保護者の保護監督義務」「k 同級生の不作為と対応考察」「o 加害者対応の批判」「s 被害者対応の考察」「w 被害者対応としての抵抗の理解」として抽出できた。

⑮「体験」については、「u いじめ体験」として抽出できた。

「q いじめ授業への感謝」については、予想外のものとして抽出できた。

このように本研究によって抽出できた構成要素については、第3章から第8章において、各章第2節と第4節に掲載した表に示している。それらの表の右列に示されたキーワードが抽出できた構成要素である。

判決書教材と感想文記述にもとづいた具体的な構成要素の抽出および分析については、第3章から第8章において取り上げて考察していきたい。

¹ 市川須美子『学校教育裁判と教育法』三省堂、2007、p. 14

² 森田洋司・清水賢二『いじめ 教室の病い』金子書房、1986、p. 58

³ 森田洋司・清水賢二『いじめ 教室の病い』金子書房、1986、pp. 49-60

⁴ 国立教育政策研究所生徒指導研究センターは2006(平成18)年2月21日に「平成17年度教育改革国際シンポジウム」として、「子供を問題行動に向かわせないために～いじめに関する追跡調査と国際比較を踏まえて～」を開催した。森田洋司はそのシンポジウムに「対談」「パネリスト」として参加した。その際、同センターの滝充総括研究官は、森田の研究に影響を受けたことを認めている。なお、この調査では、いじめ態様の調査項目は、「Bullying Scale 仲間はずれ、無視、陰口 * by excluding, ignoring you * からかう・悪口 * by teasing, calling names * かるくぶつかる・たたく・蹴る ** by pushing, hitting (jokingly) ** ひどくぶつかる・たたく・蹴る by pushing, hitting (on purpose) 金銭強要・物品破壊 by taking and damaging your property パソコンや電話で by using computer, email」となっており、2006年度からの文部科学省による調査項目と似通っている。国立教育政策研究所・文部科学省『平成17年度教育改革国際シンポジウム 報告書 子どもを問題行動に向かわせないために～いじめに関する追跡調査と国際比較を踏まえて～』2007年3月

⁵ 浪本勝年・箱田英子・岩崎政孝・吉岡睦子・船木正文『教育判例ガイド』有斐閣、2001においては、「第6章子どもの心身の尊厳(その2)いじめ」については、岩崎政孝が執筆している。／喜多明人・橋本恭宏・船木正文・森浩寿編『解説学校安全基準』不磨書房、2008において、「学校安全判例を読み解く①最近の主要判例(平成以後)(9)いじめ」については、執筆者は明記されていないが、橋本恭宏であることが文脈から読み取れる。また、船木は両文献の編集著作に関わっているために、対象とする研究者として船木正文も取りあげる。

⁶ 伊藤進・織田博子『実務判例解説学校事故』三省堂、1992、pp. 341-343

- ⁷ 喜多明人・橋本恭宏・船木正文・森浩寿編『解説学校安全基準』不磨書房、2008、pp.154-160
- ⁸ 梅野正信『教職管理職のための法常識講座』上越教育大学出版会、2015、pp.158-169
- ⁹ 梅野正信『教職管理職のための法常識講座』上越教育大学出版会、2015、pp.181-192
- ¹⁰ 市川須美子『学校教育裁判と教育法』三省堂、2007、pp.14-20
- ¹¹ 浪本勝年・箱田英子・岩崎政孝・吉岡睦子・船木正文『教育判例ガイド』有斐閣、2001、pp.159-165
- ¹² 梅野正信『教職管理職のための法常識講座』上越教育大学出版会、2015、pp.53-73
- ¹³ 市川須美子『学校教育裁判と教育法』三省堂、2007、p.24
- ¹⁴ 坂田仰『教育法規実践学（上巻）』教育開発研究所、2014、pp.95-97.
- ¹⁵ 伊藤進・織田博子『実務判例解説学校事故』三省堂、1992、pp.351-353
- ¹⁶ 浪本勝年・箱田英子・岩崎政孝・吉岡睦子・船木正文『教育判例ガイド』有斐閣、2001、pp.157-159
- ¹⁷ 梅野正信・采女博文編『実践いじめ授業』（エイデル出版）、2001、pp.109-113
- ¹⁸ 市川須美子『学校教育裁判と教育法』三省堂、2007、p.24 梅野正信『教職管理職のための法常識講座』上越教育大学出版会、2015、pp.98-122
- ¹⁹ 梅野正信・采女博文編『実践いじめ授業』（エイデル出版）、2001、pp.47-53
- ²⁰ 喜多明人・橋本恭宏・船木正文・森浩寿編『解説学校安全基準』不磨書房、2008、pp.154-160
- ²¹ 伊藤進・織田博子『実務判例解説学校事故』三省堂、1992、pp.339-345
- ²² 坂田仰編教育法令理論研究会『法律・判例で考える生徒指導—いじめ、体罰から出会い系サイト、児童虐待まで』学事出版、2004、p.47
- ²³ 伊藤進・織田博子『実務判例解説学校事故』三省堂、1992、pp. pp.338-341
- ²⁴ 伊藤進・織田博子『実務判例解説学校事故』三省堂、1992、pp.338-347
- ²⁵ 市川須美子『学校教育裁判と教育法』三省堂、2007、p.24
- ²⁶ 浪本勝年・箱田英子・岩崎政孝・吉岡睦子・船木正文『教育判例ガイド』有斐閣、2001、pp.149-151／喜多明人・橋本恭宏・船木正文・森浩寿編『解説学校安全基準』不磨書房、2008、pp.154-157
- ²⁷ 喜多明人・橋本恭宏・船木正文・森浩寿編『解説学校安全基準』不磨書房、2008、pp.154-156
- ²⁸ 坂田仰編教育法令理論研究会『法律・判例で考える生徒指導—いじめ、体罰から出会い系サイト、児童虐待まで』学事出版、2004、pp.48-49
- ²⁹ 梅野正信『教職管理職のための法常識講座』上越教育大学出版会、2015、pp.74-85
- ³⁰ 伊藤進・織田博子『実務判例解説学校事故』三省堂、1992、pp.348-350
- ³¹ 市川須美子『学校教育裁判と教育法』三省堂、2007、pp.33-37
- ³² 浪本勝年・箱田英子・岩崎政孝・吉岡睦子・船木正文『教育判例ガイド』有斐閣、2001 pp.166 -170
- ³³ 坂田仰編教育法令理論研究会『法律・判例で考える生徒指導—いじめ、体罰から出会い系サイト、児童虐待まで』学事出版、2004、p.46
- ³⁴ 斎藤一久編『重要教育判例集』東京学芸大学出版会、2012、pp.147-170
- ³⁵ 梅野正信『教職管理職のための法常識講座』上越教育大学出版会、2015、pp.42-52
- ³⁶ 市川須美子『学校教育裁判と教育法』三省堂、2007、pp.23-24
- ³⁷ 市川須美子『学校教育裁判と教育法』三省堂、2007、pp.45-54
- ³⁸ 梅野正信『教職管理職のための法常識講座』上越教育大学出版会、2015、pp.86-97
- ³⁹ 喜多明人・橋本恭宏・船木正文・森浩寿編『解説学校安全基準』不磨書房、2008、pp.154-156
- ⁴⁰ 坂田仰・黒川雅子『事例で学ぶ“学校の法律問題”』教育開発研究所、2013、pp.28-30
- ⁴¹ 梅野正信『教職管理職のための法常識講座』上越教育大学出版会、2015、pp.135-145
- ⁴² 斎藤一久編『重要教育判例集』東京学芸大学出版会、2012、p.140
- ⁴³ 市川須美子『学校教育裁判と教育法』三省堂、2007、pp.55-69
- ⁴⁴ 坂田仰編教育法令理論研究会『法律・判例で考える生徒指導—いじめ、体罰から出会い系サイト、児童虐待まで』学事出版、2004、p.48
- ⁴⁵ 梅野正信『教職管理職のための法常識講座』上越教育大学出版会、2015、pp.123-134
- ⁴⁶ 浪本勝年・箱田英子・岩崎政孝・吉岡睦子・船木正文『教育判例ガイド』有斐閣、2001 pp.151 -155
- ⁴⁷ 梅野正信「裁判の中の“性”と生”事件ファイル12 高校の寮生活における性的被害」『セクシャリティ』41、2009、pp.142-147
- ⁴⁸ 梅野正信『教職管理職のための法常識講座』上越教育大学出版会、2015、pp.378-387において、梅野は「損害賠償請求事件」大阪地裁平成20年5月23日判決と「発信者情報開示等請求事件」大阪地裁平成20年6月26日判決をまとめて「中学生裏サイト中傷事件」と呼んでいる。
- ⁴⁹ 梅野正信『教職管理職のための法常識講座』上越教育大学出版会、2015、pp.378-387
- ⁵⁰ 梅野正信『教職管理職のための法常識講座』上越教育大学出版会、2015、pp.388-397
- ⁵¹ 森田洋司『いじめとは何か』中公新書、2010、pp.18 -22。森田は各国のいじめ対応にとって注目すべき点を四点に絞って紹介しているが、その一つに「障害児への視点」を取り上げている。「四点目は、特別な教育的ニーズをもっている子どもたちについても、視野に入れていることである。」と説明する。

- ⁵² 市川須美子『学校教育裁判と教育法』三省堂、2007、p. 20
- ⁵³ 梅野正信「裁判の中の“性と生”事件ファイル7 発達障害を伴う女子中学生が暴行を受けて死亡した事件」『セクシャリティ』34、2008、pp. 126-131
- ⁵⁴ 坂田仰『教育法規実践学（上巻）』教育開発研究所、2014、pp. 49-51
- ⁵⁵ 文部科学省「平成 25 年度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」
- ⁵⁶ いじめの分類については、多様な見方がある。本研究では、羽村市中学校いじめ登校拒否事件（東京地裁八王子支部判決平成 3 年 9 月 26 日）の判決の定義を参考にした。その中では「いじめ」を「心理的」「物理的」「暴力的」に分類し、「具体的には、心理的なものとして、『仲間はずれ』、『無視』、『悪口』等が、物理的なものとして、『物を隠す』、『物を壊す』等が、暴力的なものとして、『殴る』、『蹴る』等が考えられる。」としている。
- ⁵⁷ 市川須美子『学校教育裁判と教育法』三省堂、2007、pp. 55-69
- ⁵⁸ 坂田仰・黒川雅子『事例で学ぶ“学校の法律問題”』教育開発研究所、2013、p. 29
- ⁵⁹ 坂田仰『教育法規実践学（上巻）』教育開発研究所、2014、p. 96 において坂田は次のように「いじめの峻別」の必要性を述べる。「児童・生徒間の衝突には、恐喝や傷害といった犯罪行為から誰もが通過儀礼的に経験する小さなケンカの類いまで、その程度はまちまちである。警察等の介入が必要な悪質ないじめ、特定の児童・生徒が一方的、集中的に攻撃されるようないじめは別として、学校で日常的に見られる衝突まで、本人がいじめと指摘すれば、その全てを排除しなければならないのだろうか。もしそうであるなら、小さな衝突を繰り返しながら、子どもたちが身につけていくはずの社会性、他者との距離感の掴み方は、どのようにして学ばよいか。いじめ主観主義的把握の問題点である。」
- ⁶⁰ 特別な支援を必要とする児童生徒がいじめ被害となった裁判例はこれまでいくつか公開されている。①1988 年 2 月 4 日静岡地裁判決（『判例タイムズ 664 号』p. 121）②1999 年 2 月 1 日奈良地裁葛城支部判決（『判例時報 1730 号』p. 77、③1996 年 10 月 25 日金沢地裁判決（『判例時報 1629 号』p. 113）
- ①の判決書は、身体障害のある中学 2 年生男子生徒が、教科書に給食の総菜をはさまれたり、殴るけるなど、日頃からいじめの対象とされていたが、清掃時間中に睡眠術遊びをかけられて意識がもうろうとなり、壁に頭を打ち付けて転倒。うずくまったまま涙を流していたが、発見した教諭ら三人から加害者と傍観者男女 10 数人が体罰を受け、傷害を負った事件である。②の判決書は、知的障害や身体的障害があり、臭いの強いおならが出やすいという症状のある中学 3 年生の生徒が、持参してきた弁当の件をきっかけに、暴行・傷害を受け、後遺障害を残すことになり、損害賠償請求となった。③の判決書では、小学校 5 年生の被害者は普段から動きが遅く、話し方も上手でなく、授業中に歩いたり、突然先生のところにきて別の教科のことを質問するという児童であったが、転入した直後からからかいやいじめを受けていた。担任教師が不在の時に、複数の児童からいじめ暴行などを受け、全治 5 日間を必要とする傷害を負った事件である。）
- ⁶¹ 文部科学省「通常の学級に在籍する発達障がいのある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」（平成 24 年 12 月 5 日）
- ⁶² 文部科学省「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための共生社会特別支援教育の推進（報告）」（平成 24 年 7 月 23 日）
- ⁶³ 佐藤匠「発達障害といじめ」『現代のエスプリ』525、2011. 4、pp. 105-115／平岩幹男「発達障害といじめ」『現代のエスプリ』529、2011. 8、pp. 149-158。平岩は「発達障害を抱える子どもたちのいじめの問題は、国際的にも大きな問題として取り上げられるようになってきた。」と述べ、国際的な課題となっていると説明する。
- ⁶⁴ 「パソコンや携帯電話等で、誹謗中傷や嫌なことをされる。」というインターネットによるいじめは、学校・学級からは直接的に対象外であるために 7 つのテーマからは除外しているが、通信発達の進歩は生徒たちに大きく影響しているために今後の課題にしていきたい。
- ⁶⁵ 国立教育政策研究所生徒指導研究センター『いじめ追跡調査 2007-2009 いじめ Q&A』2010、p. 12
- ⁶⁶ 坂西友秀「我が国におけるいじめの諸相」『現代のエスプリ』525、2011. 4、pp. 28-41 においては、「いじめの対象にされ続ける子がいる」として、「知的障害やアスペルガーに起因する社会的スキルの弱さ」を述べている。
- ⁶⁷ 新福悦郎「いじめ被害者に責任転嫁しない授業プログラムの研究—いじめ判決文を活用した授業実践—」『九州教育学会研究紀要』31、2003、pp. 33-40。深谷和子『「いじめ世界」の子どもたち—教室の深淵』（金子書房）1996、pp. 52-54 や森田洋司・滝充・秦正春・星野周弘・若井彌一編『日本のいじめ 予防対応に生かすデータ集』（金子書房）、1999、p. 83 などにおいても被害者に責任転嫁する状況が示されている。
- ⁶⁸ 相川恵子・仁平義明『子どもに障がいをどう説明するか』ブレーン出版、2005、p. 68
- ⁶⁹ 文部科学省『生徒指導提要』教育図書、2010、p174
- ⁷⁰ 森田洋司『いじめとは何か』中公新書、2010、pp. 100-101。その他、坂西友秀「我が国におけるいじめの諸相」『現代のエスプリ』525、2011. 4、pp. 28-41 においては、ネットいじめの特色について、「『ネッ

トいじめ』は、即時性、広範性、匿名性、映像性、等の特徴を持ち、従来とは質的に大きく異なり、影響力も大きい」と述べている。また、バサビ・チャクラボルティ、シュデシナ・チャクラボルティ、橋本隆子「十代に広がるネットいじめ—その脅威と解決策」『現代のエスプリ』526、2011. 5、pp.136-148 では、ネットいじめの特色を5点にわたって整理しているが、その中には、いじめの態様に関するものは見られない。

⁷¹ 梅野正信『教職管理職のための法常識講座』上越教育大学出版会、2015、p. 389

⁷² 梅野は『教職管理職のための法常識講座』上越教育大学出版会、2015において、「いじめ・暴行関係の判決」として、いじめの名称がついた事件の判決書を13におよぶ講座で紹介している。一方、「児童虐待・ネット関係の判決」という章を別にして、そこでは、「中学生裏サイト中傷事件（中1・2006年8月、誹謗中傷の書込、大阪地裁平成20年5月23日判決、大阪地裁平成20年6月26日判決）」と「動物病院誹謗中傷書込事件（動物病院経営者・2001年1月から誹謗中傷スレッドが始まる、東京高裁平成14年12月25日判決）」を紹介しており、ネット関係については、いじめの判決として類型化していない。

⁷³ 梅野正信『教育管理職のための法常識講座—判決に学ぶ「いじめ」「体罰」「ネット」「虐待」「学級崩壊」への対応—』上越教育大学出版会、2015。梅野は「講座31 中学生裏サイト中傷事件」と「講座32 動物病院誹謗中傷書込事件」を研修資料として紹介しているが、一方で「学校と児童生徒を当事者とする判決は少ない」と述べている。

⁷⁴ 文部科学省は、毎年、「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」を発表している。その中には、「2）いじめの状況」の調査項目もある。「（2-6）いじめの態様」についても調査がなされている。

⁷⁵ 梅野正信・采女博文編『実践いじめ授業』（エイデル出版）、2001、p. 97

⁷⁶ 中野区中学校いじめ自殺事件（東京高等裁判所平成6年5月20日判決、『判例時報』1495号42頁、『判例タイムズ』847号、p. 69）

⁷⁷ 梅野正信・采女博文『判決書教材を活用した市民性育成教育を担う学校づくり』科研費研究中間総括報告書、2003、pp. 11-12

⁷⁸ 梅野正信「裁判中の“性と生”事件ファイル12 高校の寮生活における性的被害」『セクシャリティ』41、2009、p. 142

⁷⁹ 千葉県中学校いじめ事件（千葉地方裁判所平成13年1月24日判決、『判例地方自治』216号、pp. 62-、東京高等裁判所平成13年12月20日）

⁸⁰ ①1988年2月4日静岡地裁判決（『判例タイムズ』664号、pp. 121-）、②1999年4月23日大阪地裁判決（『判例時報』1630号、pp. 84-、『判例タイムズ』968号、pp. 224-）、③1996年10月25日判決（『判例時報』1629号、pp. 113-）。

⁸¹ 損害賠償請求事件、大阪地方裁判所、平成9年4月23日判決、一部認容、一部棄却（控訴）『判例時報』1630号、pp. 84-97

⁸² 「いじめ判決文を活用した授業に関する研究—法的や法的判断力との関係を中心にして—」（日本社会科教育学会編『社会科教育研究』93、2004、pp. 13-19

第3章 いじめ判決書教材の開発（判決書教材A・京都地裁平成17年2月22日判決）

第1節 判決書選択の妥当性

前章では、文部科学省が示すいじめ態様の事象をもとにして、研究者による研究の成果をふまえて、いじめの態様を考察し、本研究におけるいじめ態様を類型化した。その1つが、「悪口」である。本節では、「悪口」のいじめ態様を学習する上で関連のある裁判例を紹介し、教育学者や法学者の分析を踏まえて、判決書教材開発への適否を考察する。

第一に、裁判に関する研究者の先行研究との関わりを述べたい。

本研究で活用したのは、京都地裁平成17年2月22日判決「京都市小・中学校いじめ事件」（一部認容、一部棄却〔確定〕）¹である。本判決書を選択した理由は以下の通りである。

本判決は、橋本恭宏が「暴行脅迫等を受け、転居を余儀なくされた」として注目するいじめ裁判である²。「損害論として被害児童の転居費用を認めた点が注目される」とし、被害者はいじめから逃げ出すために転校、転居が一つの解決方法ではないかと述べ、その方法は被害拡大の一つであり、因果関係のある限り、その転居の費用は加害者側の負担とするのが信義則に照らして妥当だと説明する。この判決は小学校から中学校に続くいじめ事例であるが、悪口がきっかけとなって深刻化した暴行脅迫のいじめである。

梅野は、『死ね、うざい、きもい』等の言葉の暴力も、傷つきやすい心に深く傷を残すもので、『いじめ』に当たる」と述べる³。そして、「言葉の暴力による被害の甚大さを確認し、これを軽視せず、鋭敏な共感的想像力（人権感覚）を持つようになること」を教師用の研修資料を開発する中で説明し、いじめにおける「言葉の暴力」としての「悪口」の問題性を重視している⁴。さらに、「悪意ある言葉は自身で自制できなくなる。エスカレートし、直接的暴力を誘発する素地ともなりかねない。」と述べる。本章の「京都市小・中学校いじめ事件」は、まさしく、悪口から暴行脅迫へエスカレートしていくいじめなのである。

「言葉」による暴力に対する法的評価は脅迫罪や名誉毀損・侮辱罪に関係すると考えられ、そして犯罪性を帯びたものと判定されるのは、「集団性」「継続性・反復性」と説明されている⁵。言葉の暴力による被害の甚大性を学ぶ必要がある。

第2に、授業としての適否を述べたい

本裁判における事件の概要は、小学6年生の2学期より学級内において「キショイ」などの言葉が流行し、その言葉のやりとりをめぐってAはBと言い合いになり、つかみ合いになった。Bはこの言葉の事実関係を理由にAに対して暴力をふるうことを公言し、また

学校を抜け出すなどの問題行動を起こすようになる。学校側は、Bらを別室で学習させていたが、Aは暴行脅迫などを受け、中学校入学後、転校を余儀なくされた。Aの両親は、Bら同級生のほか、その保護者および京都市に対して損害賠償などを請求した。学校側については、被害生徒に対する暴行脅迫等が発生する可能性を十分認識したと認められたのに、登校時の被害児童の様子に注意したり、始業前から教室に教員を配置したりせず、また、問題児童らを接触させないような万全の態勢を整えて対応しなかったなどの注意義務違反があったとした。転居費用も含めて被告の保護者や同市においても保護者の監督義務違反と学校の安全配慮義務違反を認め、その損害賠償を認定したものである。

本判決書教材においては、「悪口」などの言葉の問題を考えさせる上で必要な要素が含まれている。それは、「キショイ」という言葉のやりとりの中、またそのような環境においていじめが深刻なものになっていったという事実である。悪口などの言葉の問題は「言った」「言わなかった」と事実の確認に時間がかかり、その指導について苦労することが多いが、本判決書教材においても、この悪口をめぐる問題が記され、大きなトラブルとなり、暴行や脅迫を含むいじめへと発展していくのである。

裁判所は原告が「キショイ」と言ったことを認定せず、被告の一方的な言いがかりであると認定しているが、中学生の生徒たちにとって日常的に使用されがちな「キショイ」と言う言葉が、いかに人権を侵害し、深刻ないじめへとつながっていくかを洞察させるのではないかと考えた。また、保護者や障がい者に対する差別的な言動も同時に記されており、この学習を通して個人の尊厳と人格権の大切さを学ぶことができると考え、本判決書教材を開発し、また授業開発した。

本判決書学習によって、中学生に言葉環境の大切さを意識化させることが可能になり、いじめを予防するためには言葉環境の改善を図る必要があることを具体的現実的に学習させることができると考えた。

文部科学省の調査では、いじめの態様として64%が「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」などの言葉に関わるものであり、本学習テーマの「悪口」に関連するが、その割合は最も高いと報告されている⁶。国立教育政策研究所生徒指導研究センターの調査⁷によると、「からかう・悪口」は小学校では男子の加害体験、被害経験共に1位。女子は2位となっている。中学校においても、同様の結果となっている。

「人権教育の推進に関する取組状況の調査」⁸においては、学校教師が指導上困難を感じているものとして、「適切な自己表現等を可能とするコミュニケーション技能」があげられている。

現場においては、教室における言葉環境の問題性を指摘する教師らの声も多い。赤坂真二は「子どもたちの言葉が危ない」と述べ、「うざい・きもい・死ね」などの言葉が「日常的」になっていると指摘する⁹。論者の現場経験においても、同様の印象を持っている。

実際のところ、学校現場の生徒たちの日常的な生活状況においては、「きもい」「ムカつく」「キレる」「死ね」などの悪口が蔓延している。上記の悪口が学級における人間関係に

において日常的に氾濫する時、トラブルやいじめは発生する。そこには、お互いにひとりの人間として気持ちや考えをもって生活しているという人権感覚が失われており、人権教育上の課題であると言えよう。学級における日常的な言葉環境を、穏やかで相手を思いやるあたたかみのある状況につくっていくという言葉環境の改善をめぐる取組はいじめ予防のために必要であり、人権教育における重要な課題と分析されている¹⁰。

梅野の研究¹¹によると、各都道府県の教育委員会は人権教育関係指導資料等を作成し、その中には「人間関係の改善を目的とする技能の習得」が位置づけられており、「会話指導」の例示が多く見受けられると分析している。「児童生徒間、児童生徒と教師間のコミュニケーションの基礎となり、学級経営や教科等の指導に関わる教育環境を整える取組として、攻撃的な会話や対話の改善を目的とした指導事例が多く見られる。」と述べる。

しかし、学校現場では、多数の教師が人権上問題のある言葉の氾濫に苦悩しながら、それをきっかけにおこるいじめを予防するための効果的な人権教育の授業開発は十分ではない¹²。たしかに生活指導の場においては、注意や指導説諭が繰り返し行われてきたが、生徒指導等の学校生活全般における教育活動だけではなく、各教科・道徳・特別活動等での「学習内容・方法としての人権教育」の側面の取り組みも人権教育においては重要なのである¹³。

なお、「予防」とは「発生しないための状況や環境を事前に作る」ことと考え、「防止」は「発生そのものを防ぐ」こと、「抑止」については「被害の拡大を防ぐ」こととして定義づけた。

以上、「悪口」のいじめ態様に対応した本判決書教材は妥当であると判断する。

第2節 いじめ判決書教材の開発および構成要素の抽出

本節では、「悪口」のいじめ態様に対応する判決書教材として、京都地裁平成17年2月22日判決「京都市小・中学校いじめ事件」を開発する。

最初に、教材開発の視点をのべ、具体的に開発した判決書教材を紹介する。教材には、下線部が引かれているところがある。この部分は、本判決書教材を通して、生徒たちが学習内容を理解すると期待される本文記述のところである。

その後、本いじめ判決書教材の記述からキーワードを生成し、構成要素を抽出する。作成する表には本いじめ判決書教材に含まれる構成要素が示されている。

なお、梅野は判決書教材作成の条件として、「①社会的合意に耐える判決であること ②市民性育成教育として、市民社会の原則を学ぶに適した内容をもつもの ③裁判所の判決書から『争いのない事実』と『裁判所の判断』の部分に限定して整理する¹⁴」ことを述べている。本判決書作成においても、同様の条件でいじめ判決書教材は開発されている。

なお、判決書教材作成にあたって、采女は3つの制約があるとしている。その中では、「被害者やその家族の私生活における精神的平穏（プライバシー）と名誉を奪うものであってはならない」「授業は、判決に登場する特定の個人（公的な立場にある者を除く）に対する倫理的非難をするものであってはならない。あくまでも、その『行動』の法的な評価に限定して扱う」などを示している¹⁵。本判決書教材開発においては、采女の3つの制約にしたがっている。

1 判決書教材開発の視点

本判決書教材においては、「キショイ」という言葉のやりとりの中、またそのような環境においていじめが深刻なものになっていったという事実が記されている。「悪口」などの言葉の問題を考えさせる上で必要な要素が含まれている。そして、大きなトラブルとなり、暴行や脅迫を含むいじめへと発展し、被害者は不登校に陥った。

本判決書教材の開発を通して、中学生の生徒たちにとって日常的に使用されがちな「きもい」「ムカつく」「キレル」「死ね」などの使ってよくない言葉や悪口、暴言などの言葉が、人権侵害となり、深刻ないじめへと発展することを洞察させうるのではないか。また、本判決書学習によって中学生に言葉環境の大切さを意識化させることが可能になり、いじめを予防するためには言葉環境の改善を図る必要があることを具体的現実的に学習させることができるのではないかと考えた。

なお、作成にあたっては、生徒たちに分かりやすい言葉に置き換え、「キショイ」と同義語でより生徒たちの使用頻度が高く通俗的な「キモイ」に変えて使用した。また、「穏やかな言葉環境」とは「きもい」「ムカつく」「キレル」「死ね」などの使ってよくない言葉や悪口、暴言のない学校・学級の状況と考えた。

2 判決書教材の開発

京都地裁平成 17(2005)年 2 月 22 日判決「京都市小・中学校いじめ事件」(一部認容、一部棄却 [確定])『判例時報』1915 号、pp.122-

【判決の概要¹⁶⁾】

- (1) 学校を設置する被告 Y 市は、A に対する暴行脅迫等が発生する可能性を十分認識し得たと認められるにもかかわらず、登校時の関係児童の様子に注意したり、始業前から教室に教員を配置するなどせず、また、問題児童らを接触させないような万全の態勢を整えて対応しなかったなどの注意義務の違反があるから、被告 Y 市は国家賠償法に基づく損害賠償責任を負う。
- (2) B、C、D は、A に対する暴行脅迫等に対して加害者としての損害賠償責任を負う。
- (3) 被告 B、C、D の保護者は、児童らが度重なる加害行為を行っていたにもかかわらず、何ら具体的な指導・監督をした形跡はなく、不法行為責任を負う。原告の慰謝料請求を認める。
- (4) B、C、D らの加害行為によって、A が自宅に居住し続けることが困難となり、転居を余儀なくされたとして B の加害生徒と親に転居費用 128 万 5000 円 (賃料、共益費、更新料) の損害賠償請求を認める。

【認定された事実】

(1) 小学校 6 年生 1 学期の事実経過

ア 小学校 6 年生の 1 学期になって、B、C 及び T が A に対して、(1)靴や体操服を隠したり、(2)リコーダーを捨てたり、(3)A の自転車をパンクさせる、(4)暴行を加えるなどのいじめを行った。A は 4、5 日連続して欠席した。その後、B、C 及び T は、T が中心となって 3 人でいじめをしたと申し出て、3 名が A に謝罪するという形で、このいじめ事件は一旦収束した。7 月 17 日には、B が C に暴行するという事件が発生し、その翌日である 7 月 18 日から夏休みを挟んで 9 月 4 日まで、B は不登校となった。この理由について、同人は、(5)少年野球の練習の際に、A が B の父親 (当時別居中) について、「いいひんねんな。」等と発言したことに腹を立てたからだと説明した。

(2) 小学校 6 年生 2 学期及び 3 学期の事実経過

ア B は、2 学期になってから登校を再開したが、クラス内にいじめをなくそうという意識が浸透してきたことなどから、12 月までに、B のクラス内での影響力は徐々に低下していった。そして、B は、クラスの内外で、同級生が自分を無視している、自分の悪口を言っている等と被害意識を持つようになった。そのような中、B、C 及び

Tは、(6)Aを無視したり、(7)同人の靴を隠す等のいじめをしたが、この事実については、O先生をはじめ本件小学校の教員らは、はっきりと認識していなかった。

イ (8)BとAは、12月8日、「キモイ。」と言い合いをし、つかみ合いのけんかとなりかけた。当時、本件小学校に限らず、(9)児童らが、他人を悪く言ったり、腹立たしい気持ち等を表す際に、「キモイ」と言うことがいわば流行していた。他方、おもしろい、おかしいことを表す際に、半ば冗談交じりに「キモイ」との言葉が使われることもあった。

同日、本件小学校では、学年委員会が開催され、「キモイ」という言葉は、言われると嫌な気持ちになること、言わないよう約束し、児童が互いに注意し合うよう指導することとなった。12月11日、(10)Aらのクラスで話し合いがされ、「キモイ」、「むかつく」といった言葉はたとえ冗談でも言わないようにし、互いに注意し合うこととされた。この話し合いの後、Aを含めてクラスの児童が「キモイ」という言葉を使うことは減っていったが、(11)BとCは、「キモイ」という言葉を使い続けた。

ウ 3学期になって、(12)Cは、不登校となった。この理由について、同人は、O教諭に対し、兄の障がいのことを言われるのが嫌だと訴えた。家庭訪問等をして再登校を促したが、Cは、その後、卒業式の日を含めて、本件小学校に登校しなかった。Cは、家庭訪問の過程で、登校しない理由について、Bがよく電話をかけてきて、誘いかけてくるのが嫌だということも話すようになった。他方、B及びCは、1月10日、同月11日、同月12日と連続して、授業中に教室を抜け出し、校外へ出るなどした。

この抜け出しの理由について、(13)B及びCは、A及びTが「キモイ」等の発言をするのが嫌だ、この事実を訴えてもO教諭が確認してくれないことに不満を持っている、Aが、上記発言をしていないと嘘をついているのが許せない等と話し、(14)「バットで殴る。」等、Aに対して暴力を振るう旨公言していた。R教頭は、暴力によって解決することは決してしてはならない旨繰り返し指導した。

これに対して、Bは、Aに暴力を振るうという姿勢を崩さなかった。O教諭は、A及びTに対して、「キモイ」と言ったかどうかを確認したが、二人ともこれを否定し、周囲の児童も聞いたことがないと答えたため、同人らが上記発言をした事実を確認することはできなかった。

エ BとCは、Aの顔を見るとむかむかするので教室にいられないと訴えたことから、O教諭らは、そのような場合には、校外に出て気持ちをおさめるのではなく、校内のどこかで気持ちをおさめ、収まったら教室に戻るということを提案し、別室で授業を受けることを選択した。そして、B及びCは、1月15日から、本件別室で授業を受けるようになった。別室での授業は、O教諭がB及びCに時間割を提示し、課題を指定していた。B及びCは、本件別室での指導を受け始めた当初から、Aに対して暴

力を振るう旨話していた。本件小学校では、本来の教室に戻ることにについて再三話をし、教室に戻る場合にはAに対しての暴力はやめるように指導したが、Bは、Aに対する暴力を最後まで否定しなかった。他方、Cは、途中から、Aに暴力を振るわない旨話すようになった。

オ B及びCは、本件別室での授業を受け始めた1月15日、4時限目までは本件別室で授業を受けたが、5時限目以降は学校を抜け出した。翌日の1時限目、CがAに「キモイ」と言われたことについて、O教諭がCから話を聞いたが、言われた時、内容等についてはあいまいな返事であった。

カ B及びCは、1月22日、帰宅途中のAを待ち伏せ、Cが後ろからつかんで押さえようとしたため、Aは持っていた鍵を投げたが、二人がかりで押し倒された。(15)CはAを押さえつけ、Bは、Aの頭や顔を踏みつける暴行を加えた。Aは、小学校に戻って、保健室で治療を受けた後、O教諭に自宅まで送ってもらった。その後、Aを病院に連れて行った方がよいということになり、O教諭が原告ら方へ電話をかけて経緯を説明した上、病院で診察を受けるよう勧めた。先生は、病院に行つて診察に立ち会った後、B及びCの家に電話をかけ、暴行事件が発生したこと、Aが病院に診察を受けに行ったこと、詳しい事情は本人から聞かないとわからないが、Aと保護者に謝罪をしてほしいことを話した。

キ 翌23日の朝、BとCは、(16)始業前にAがいる教室へ入り、Aを足蹴にする暴行を加えた。B及びCは、その理由について、別室の壁を外から叩いた者がおり、きっとAである、と訴えた。O教諭は、暴力では何も解決しない旨諭し、謝罪を促したが、二人とも「あいつが悪い、またやったる。」と言うのみであった。このため、B及びCが再度Aに(17)暴行を加えるおそれがあると判断し、登下校時のAへの教員の付き添いや、休み時間等に教室周辺に教師が立つなどの措置をとることとした。また、O教諭は、B及びCの保護者に対して、経過を説明し、謝罪を促すなどした。これに対して、(18)Bの保護者が謝罪に行く様子が見られなかった。

ク B及びCは、1月24日、登校後に校外へ出て、4時限目以降には帰宅した。同日、Cの両親は、本件小学校に対し、しばらくの間、Cを登校させない旨連絡した。

ケ 同日ころ、Bは、C方を訪れ、同人に対し、彫刻刀を貸すよう申し向け、Cはこれに応じて、彫刻刀を貸した。その際、Bは、「刺したる。」等と言っていた。

1月25日の午前中、Bが、特に授業等で使用する予定もないのに、彫刻刀を手を持って、北校舎に向かおうとしているのを別の教諭が発見し、北校舎2階の階段で、Bを制止し、本件別室に連れ戻した。その後、同日の2時限目に本件小学校の教諭らがBと話し合つて説得し、落ち着かせた。その後、3時限目にはBは本件別室で授業を受けたが、掃除の時間になって、校内をパトロールしていた教諭が、(19)Bが再度彫刻刀を持って廊下を歩いて、Aに近寄ろうとしているのを発見し、他の教諭ら二人とともに、彫刻刀をしまうよう説得した。他方、O教諭は、他の教諭一人とともに

に、Aのそばで同人を保護する態勢をとった。その後、Bは教諭らの説得に応じて本件別室に戻り、保護者とともに帰宅した。Bは、「これで刺したんねん。」等とO教諭に話した。Cは、25日から30日まで欠席した。O教諭は、3回、Cを家庭訪問した。

コ Cは、1月31日の2時限目に、父親の反対を押し切って登校した。Cが登校したことで、Bは態度が急変し、R教頭に暴言を吐いたり、漢字帳を投げたりした。

同日、B及びCは、通学路がAと異なるにもかかわらず、本件小学校教諭に付き添われて下校中のAの後ろをつけ、同教諭に注意をされて、立ち去った。

また、1月末から2月初めにかけて、(20)B及びCは、本件小学校体育館横から、Aの様子を窺い、監視するような態度をとった。

サ B及びCは、2月以降、担任の声掛けを無視するようになり、給食を教諭に運ばせたり、自習課題も提出せず、本件別室に教員が入るのを拒否する等して、指導が困難な状態になっていった。一方、Aは、2月2日から、水疱瘡のため出席停止となった。

シ Aは、水疱瘡が治り、また、O教諭が「安全を確保する。」旨約束して、登校を促したことから、2月14日から登校を再開した。同日、O教諭は、B及びCが、休み時間に運動場でAをにらみつけるなど、同人の様子を盛んに窺っているのを感じ、二人の行動に注意するとともに、Aとの接触がないように、Bらのそばに付くなどしていた。しかし、同日の5時限目の(21)授業中、B及びCは、Aがいる教室に乱入しようとした。本件小学校教員らは、二人を制止しようとしたが、Cはこれを振り切って教室内に入り、Aの髪をつかむ等の暴行を加えた。また、O教諭に対しても、靴を投げつけるなどの暴行を加えた。B及びCは、教員ら4人がかりでもすぐに鎮めるのが困難なほど興奮した状態で、「クラス全員皆殺しや。」「やったる。」等と怒鳴り、教員らに廊下に連れ出された後も、(22)「A、いつかやったるぞ。」「覚えとれ。」などと大声をあげ続けた。この翌日以降、Aは、B及びCに対する恐怖から、登校することができなくなり、結局、3月19日に行われた卒業式にも出席しなかった。O教諭は、Aが欠席し始めて以降、ほぼ毎日Aを家庭訪問し、学習指導等も行った。

ス 本件小学校は、2月15日、授業参観後の学年懇談会において、保護者らにそれまでの経過を説明し、協力を求めた。しかし、2月19日には、(23)Bの関係者が父親とともに本件小学校を訪れて学校の対応や本件別室での指導について抗議するなどした。

セ B及びCのO教諭に対する反発が強かったので、二人が本来の教室に戻るに当たって、O教諭を一旦授業からははずした方が円滑に戻ることができると考え、2月23日から同月26日まで、O教諭にカウンセリングや研修を受けるよう指示した。

ソ B及びCは、2月27日以降、保護者の指導のもと、欠席を続け、そのまま、卒業式にも出席しなかった。3月6日には、学年懇談会が開催され、BやCなどの保護者も出席したが、具体的な指導監督等の対策が提示されることはなかった。

タ 進学先の中学校は、3月22日、小学校からの卒業生全体の引継ぎを受け、その際、A、B及びCについて、個別に説明を受けた。

(3) 中学校1年生 4月以降の事実経過

ア 進学先の中学校においては、4月3日、職員会議において、小学校におけるAらに係る一連の事実経過等の説明がされ、受入態勢を整えるようにとの指示がなされた。

イ 同日の午前中、Bは、C宅を訪ね、同人に対し、(24)Aが「ガイジの弟」と学校で言いふらしている、Cが休んでいる間に、おれもAを殴ったりした、おまえは何もしていないから、おまえも殴りに行け、後で見に行く、家に入って、親がいても殴れ、二人で行ったら、おれも殴ってしまいそうやから、おまえ一人で行け等と命令した。

Cは、Bから言われたことを拒めず、(25)A宅に行き、玄関ドアを蹴りつけて鍵を壊して建物内に土足で上がり込んだ。Aに対して殴る、蹴るの暴行を加えた。Cは、Aに対して、「ガイジの弟」と言ったことにつき抗議することはなかった。Aは、屋外へ逃げ出し、近所の薬局に逃げ込んだが、Cが追いかけて、なおも暴行を加えようとした。Bは、自転車に乗ってその現場付近におり、この様子を見ていた。連絡を受けた小学校教員らは、A宅へ駆けつけ、中学校の教頭も現場へ駆けつけた。警察官が出動する事態となった。

Aは、頭部外傷、下口唇・背部・左前胸部・両肩・右側腹部・左大腿部打撲により(26)約3日間の治療を要する見込みの傷害を負った。(27)A宅の壁に穴が開き、壁の一部が剥がれ落ちたり、室内に置いてあった酒類のびんから、酒がこぼれるなどした。その後、Cらは、Aの父親に対し、Aの治療費、修繕費等を弁償した。

また、C、その両親は、本件中学校を訪れ、中学校へ進学させたいが、Cは頑なに本件中学校には進学したくないと言っていると伝え、相談した。これを受けて、本件中学校は、教育委員会に報告し、転校について相談した。結局、Cは、入学式を含め、中学校に1度も登校することのないまま、4月16日に他の中学校へ転校した。

ウ 4月9日、中学校での入学式が行われた。中学校は、入学式について、教育委員会からの指示を受け、受付に配置する教員を増員し、生徒指導主事及び学年主任の教諭の2名を1年生のフロアに配置するなどした。入学式自体は、特に混乱もなく終了し、生徒は体育館から教室に移動した。そして、担任がそれぞれ配布物を取りに職員室へ戻っていた間に、(28)B及びDがAのいる教室に入り、同人に対して、「キモイと言ったやろ、殴るぞ。」、「やったるぞ。」等と罵った。Aは、母親のいる体育館まで逃げ、その後、校長室で校長と話したが、そのまま教室に戻ることはなく、帰宅

した。B及びDは、担任らに対し、入学式後に、自分たちに、Aが「キモイ」と3回言ったため、腹が立って、Aのいる教室に行って文句を言ったと説明した。

エ Bは、同日午後、Aが「キモイ」と言っていないと嘘をついている、家に行って確かめると言い、A宅の玄関の戸を開けようとした。父親に制止され、帰宅した。

(29)Aは、この後、B及びDに対する恐怖のため、中学校に通うことができなくなり、しばらく親戚の家で様子をみたものの、その後、保護者とともに転居し、5月7日付けで別の中学校に転校した。

その後、Bは、父親と同居することとなり、他の中学校へ転校した。他方、Dも、中学2年生の初めころまでは、授業を抜け出したり、授業を妨害することがあったが、それ以降、次第に言動は落ち着き、中学3年生になった時点では、ほとんど問題行動をすることはなくなった。

【裁判所の判断】

イ 本件暴行1について

本件小学校では、両名を本件別室で指導することにして、両名に対する個別的な暴力否定の指導等を開始したという経緯に照らせば、暴力を公言していたことをもって、同人の身体・生命に対する危険が緊急に差し迫っていると認識せず、原告Aの父及び原告Aの母にその旨連絡しなかったとしても、本件小学校の対応に注意義務違反があるということとはできない。

ウ 本件暴行2について

本件小学校としては、前日に本件暴行1が発生したことを当然認識しているのであるから、(30)翌日には、さらなる暴行事件等が発生しないよう注意する義務があるというべきであり、具体的には、登校時の関係児童の様子に注意したり、本件別室や6年1組の教室に始業前から教員を配置するなど、適切な措置を講ずる義務があるというべきである。

エ 本件暴行未遂について

被告Bは、1月25日午前中に彫刻刀を持って校内を徘徊した後、本件小学校教員の説得に応じて、自ら彫刻刀をしまい、その後、本件別室で授業を受けているのであり、彫刻刀を預からなかったとしても、本件小学校教員らに注意義務違反があるということとはできない。

オ 本件つきまとい、本件監視について

本件つきまとい及び本件監視は、事前に防ぐことは本来的に困難な性質の行為であり、直ちに本件小学校教員らに注意義務違反があるとはいえない。

カ 本件暴行脅迫について

(ア) O教諭は、休み時間に運動場で原告Aをにらみつけるなど、登校を再開した原告(31)Aをねらって、暴行等の行為に出る可能性があることを十分に認識していた

ものといえ、授業中といえども本件別室を抜け出し、原告Aに対して暴行に及ぶ可能性があることも十分認識し得たというべきである。本件小学校としては、万全の態勢を整えて対応すべき注意義務があるというべきである。具体的には、授業時間内外を問わず、本件別室近辺に職員を配置するなどして、6年1組の教室のある北校舎に近寄らないように注意する義務がある。

(イ) それにもかかわらず、本件小学校においては、本件暴行脅迫当日、従前と特に変わりのない警備態勢を敷いたのみで、被告B及び被告Cが6年1組の教室に行くのを止めることもできなかったというのであり、この点について本件小学校教員らに注意義務違反がある。

キ 本件脅迫1について本件脅迫1は、春休み中の、しかも校外でなされた行為については、そもそも予見することができなかったというべきであり、本件小学校教員らに何ら注意義務違反は認められない。

ク 本件脅迫2について

本件中学校が本件小学校から引継ぎを受け、入学式当日に人員を増員して、教室前の廊下に教員を配置するなどの措置をとった。本件中学校教員らに注意義務違反は認められない。

ケ 本件住居侵入脅迫について、本件中学校における入学式が終了した後、怒鳴り込みに行くということは予見できなかったというべきであり、本件中学校教員らに注意義務違反は認められない。

[争点(4)について]

ア 被告らの責任原因について

(ア) 被告Bは、不法行為責任を負う。そして、(32)被告Bの父及び被告Bの母は、度重なる被告Bの不法行為につき、何ら具体的な指導・監督をした形跡はなく、かえって、トラブルの原因は原告Aにあるとして、本件小学校にも非協力的な態度をとるなど、被告Bに対する指導・監督義務違反があると認められるから、被告Bと連帯して不法行為責任を負う。単に別居中であるというのみで、被告Bの指導・監督義務を負わないことにはならない。

(イ) (33)被告Dの父及び被告Dの母は、被告Dの不法行為につき、具体的・実効的な指導・監督をした形跡はなく、かえって、トラブルの原因は原告Aにあるとの態度をとるなど、被告Dに対する指導・監督義務違反があると認められるから、被告Dと連帯して不法行為責任を負う。

(ウ) 被告Cは、住居侵入暴行につき、不法行為責任を負う。そして、(34)被告Cの父及び被告Cの母は、被告Cに対し、積極的に指導・監督を行った形跡はなく、かえって、トラブルの原因は原告Aの暴言にあるという態度をとるなど、被告Cに対する指導・監督義務違反があると認められるから、被告Cと連帯して不法行為責任を負う。

イ 原告Aの損害について

(ア) 被告Bらの負うべき損害賠償額（本件住居侵入暴行の点を除く）

原告Aが被った精神的苦痛に対する慰謝料としては、200万円が相当である。

(イ) 被告Bらの負うべき損害賠償額

原告Aが被った精神的苦痛に対する慰謝料としては、140万円が相当である。

(ウ) 被告B及び被告Cが負うべき損害賠償額（本件住居侵入暴行の点）

原告Aが被った精神的苦痛に対する慰謝料としては、50万円が相当である。

(エ) 被告市が負うべき損害賠償額

原告Aが被った精神的苦痛に対する慰謝料としては、70万円が相当である。

【結論】

ア 被告Bら

(ア) 原告Aに対し、連帯して200万円

(イ) 原告Aに対し、連帯して50万円

(ウ) 原告Aの父に対し、128万5000円（前記2(4)ウ(イ)）

イ 被告Dら

(ア) 原告Aに対し、連帯して140万円

(イ) 原告Aの父に対し、128万5000円

ウ 被告Cら

原告Aに対し、連帯して50万円

エ 被告市原告Aに対し、70万円

3 判決書教材の構成要素の抽出

ここでは、本判決書教材から構成要素を抽出する。

いじめ態様については前章で説明したように、本研究では7つのキーワードとしている。「a 悪口」「b 無視・仲間はずれ、村八分」「c ふざけといじめ」「d 暴行・恐喝」「e 物理的いじめ」「f 性的嫌がらせ」「g 特別支援いじめ」である。これらのいじめの態様に対して、それぞれのいじめ判決書教材によって学習内容として共通に準備されている構成要素は何なのか。また特色ある構成要素は何なのかを分析していく。

いじめ裁判は、被害者が原告となり人権侵害等によってその失われた損害の賠償を求めらるものであることから、いじめの関係者に関わる記述が期待される学習内容になると考えられる。そのため、学校教師の安全配慮義務や保護者の保護監督義務などのいじめ責任についての裁判官の判断がキーワードとして予想される。

次の表5は、本いじめ判決書教材の記述から期待される学びのキーワードを生成し、構成要素を抽出したものである。

左側から第一列は、判決書教材に含まれる学習内容の要素となる記述を整理したものである。第2列は、その判決書教材の記述からキーワードを抽出したものである。第3列はいじめ態様やいじめ責任等の構成要素として抽出したものである。

＜表5 「京都市小・中学校いじめ事件」判決書教材記述とキーワードによる構成要素の抽出＞		
判決書教材の記述	キーワード	構成要素
A(5)少年野球の練習の際に、AがBの父親について、「いいひんねんな。」等と発言したことに腹を立てた	A(5)悪口などの言葉をめぐ るいじめ	a 悪口
A(8)BとAは、12月8日、「キモイ。」と言い合いをし、つかみ合いのけんかとなりかけた。	A(8)悪口をめぐるけんか	
A(9)⑨児童らが、他人を悪く言ったり、腹立たしい気持ち等を表す際に、「キモイ」と言うことがいわば流行していた。他方、おもしろい、おかしいことを表す際に、半ば冗談交じりに「キモイ」との言葉が使われることもあった。	A(9)悪口の状況の説明	
A(10)Aらのクラスで話し合いがされ、「キモイ」、「むかつく」といった言葉はたとえ冗談でも言わないようにし、互いに注意し合うこととされた。	A(10)悪口に対する対策	
A(11)BとCは、「キモイ」という言葉を使い続けた。	A(11)悪口のいじめ	
A(12)Cは、不登校となった。この理由について、同人は、0教諭に対し、兄の障がいのことを言われるのが嫌だと訴えた	A(12)言葉をめぐる問題	
A(13)B及びCはA及びTが「キモイ」等の発言をするのが嫌だ、この事実を訴えても、0教諭が確認してくれないことに不満を持っている	A(13)言葉をめぐる問題	
A(22)「A、いつかやったるぞ。」、「覚えとれ。」などと大声をあげ続けた。	A(22)脅しによるいじめ	
A(24)Aが「ガイジの弟」と学校で言いふらしている	A(24)悪口をめぐる問題	
A(28)B及びDがAのいる教室に入り、同人に対して、「キモイと言ったやろ、殴るぞ。」、「やったるぞ。」等と罵った。	A(28)脅しによるいじめ	
A(6)Aを無視した	A(6)無視によるいじめ	b 無視・仲間はずれ・村八分
A(20)B及びCは、本件小学校体育館横から、Aの様子を窺い、監視するような態度をとった。	A(20)監視するいじめ	
A(4)暴行を加える	A(4),A(14),A(15),A(16)暴 行によるいじめ	c 暴行・恐喝
A(15)CはAを押しさえつけ、Bは、Aの頭や顔を踏みつける暴行を加えた。		
A(16)始業前にAがいる教室へ入り、Aを足蹴にする暴行を加えた。		
A(14)「バットで殴る。」等、Aに対して暴力を振るう旨公言していた		
A(19)Bが再度彫刻刀を持って廊下を歩いて、Aに近寄ろうとしている	A(19)傷害未遂事件	A(21),A(25)暴行によるい じめ
A(21)授業中、B及びCは、Aがいる教室に乱入しようとした。教員らは、二人を制止しようとしたが、Cはこれを振り切って教室に入り、Aの髪をつかむ等の暴行を加えた。		
A(25)A宅に行き、玄関ドアを蹴りつけて鍵を壊して建物内に土足で上がり込み、Aに対して殴る、蹴るの暴行を加えた		
A(26)約3日間の治療を要する見込みの傷害を負った。	A(26)傷害	
A(27)A宅の壁に穴が開き、壁の一部が剥がれ落ちたり、室内に置いてあった酒類のびんから、酒がこぼれるなどした。	A(27)器物破損	d 物理的い じめ
A(1)靴や体操服を隠した	A(1),A(7)モノを隠す	
A(7)靴を隠す等のいじめをした		
A(2)リコーダーを捨てた	A(2)モノを捨てる	
A(3)Aの自転車をパンクさせる	A(3)モノを壊す	h 学校教師 の安全配慮 義務
A(17)暴行を加えるおそれがあると判断し、登下校時のAへの教員の付き添いや、休み時間等に教室周辺に教師が立つなどの措置をとることとした。	A(17)学校教師のいじめへの組織的対応	
A(30)翌日には、さらなる暴行事件等が発生しないよう注意する義務があるというべきであり、具体的には、登校時の関係児童の様子に注意したり、本件別室や6年1組の教室に始業前から教員を配置するなど、適切な措置を講ずる義務があるというべきである。	A(30)学校教師のいじめ対応の組織的問題点と過失責任	

A(31) Aをねらって、暴行等の行為に出る可能性があることを十分に認識していたものといえ、授業中といえども本件別室を抜け出し、原告Aに対して暴行に及ぶ可能性があることも十分認識し得たというべきである。本件小学校としては、万全の態勢を整えて対応すべき注意義務があるというべきである。具体的には、授業時間内外を問わず、本件別室近辺に職員を配置するなどして、6年1組の教室のある北校舎に近寄らないように注意する義務がある。	A(31)学校教師のいじめ対応の組織的問題点と過失責任	
A(18) Bの保護者が謝罪に行く様子が見られなかった。	A(18)加害者保護者の不作為による過失	i 加害者保護者の保護監督義務
A(23) Bの関係者が父親とともに本件小学校を訪れて学校の対応や本件別室での指導について抗議するなどした。	A(23)加害者保護者の過失責任	
A(32) 被告Bの父及び被告Bの母は、度重なる被告Bの不法行為につき、何ら具体的な指導・監督をした形跡はなく、かえって、トラブルの原因は原告Aにあるとして、本件小学校にも非協力的な態度をとるなど、被告Bに対する指導・監督義務違反があると認められるから、被告Bと連帯して不法行為責任を負う。	A(32), A(33), A(34)加害者保護者の指導監督義務違反としての連帯した不法行為責任	
(33) 被告Dの父及び被告Dの母は、被告Dの不法行為につき、具体的・実効的な指導・監督をした形跡はなく、かえって、トラブルの原因は原告Aにあるとの態度をとるなど、被告Dに対する指導・監督義務違反があると認められるから、被告Dと連帯して不法行為責任を負う。		
(34) 被告Cの父及び被告Cの母は、被告Cに対し、積極的に指導・監督を行った形跡はなく、かえって、トラブルの原因は原告Aの暴言にあるという態度をとるなど、被告Jに対する指導・監督義務違反があると認められるから、被告Cと連帯して不法行為責任を負う。		
A(29) Aは、この後、B及びDに対する恐怖のため、中学校に通うことができなくなり、しばらく親戚の家で様子をみたものの、その後、保護者とともに転居し、5月7日付けで別の中学校に転校した。	A(29)被害者のいじめから逃れるための法的措置としての転校	v いじめ被害者の法的措置理解

上記の表のいじめ判決書教材の分析から、本判決書では、「a 悪口」「b 無視・仲間はずれ、村八分」「c 暴行・恐喝」「d 物理的いじめ」のいじめの態様に関わる構成要素が抽出できている。その中でもキモイなどの「悪口」に関わる構成要素に関連するキーワードがもっとも多い。その中では、言葉をめぐるトラブルなどが多く見られ、本テーマとするいじめの態様に対応している。

また、構成要素として抽出できた「c 暴行・恐喝」についての記述も多く見られる。そのために、本いじめ判決書教材によって、悪口などの言葉の問題がいじめのきっかけとなり、事例に見られるように「暴行・恐喝」などの悪質ないじめにエスカレートすることもありうるという理解が生徒たちの期待される学習内容となるのではないかと予想される。

さらに、「h 学校教師の安全配慮義務」や「i 加害者保護者の保護監督義務」についての裁判官の判断も構成要素として抽出できている。そのために、学校教師が児童生徒の安全に配慮して日常生活を管理監督していること、また保護者については自分の子どもに対して保護監督という義務があり、常日頃からわが子の様子や状況を観察し、指導監督する義務があることを生徒たちは理解するのではないかと予想される。

第3節 判決書教材の構成要素を組み入れた授業の開発

1 授業構成案の開発

授業構成は3時間である。次の表6のような学習過程を計画した。

＜表6 京都市小中学校いじめ事件の判決書教材を活用した授業構成＞

学習過程	時間	主な学習内容
個々の違法性・人権侵害行為を判別し、認識する。	1	①京都市小中学校いじめ暴行事件の判決書を読み、どの行為がいじめだと思えるかを判決書に下線を引き、確認させる。同時にそのいじめがどのような不法行為を含む人権侵害なのかを説明する。【(1)～(16)、(19)～(22)、(24)～(27)】
責任の所在を確認し合う。	1	②感想の代表的なものを何人か読み、各班に「いじめの責任の所在はだれにあると考えるか」「学校・教師はどうすべきだったのか」「周囲の人たちはどうすべきだったのか」「被害者はどうすることでいじめから逃れられたのか」「どうすればいじめのきっかけを防ぐことができるのか」のテーマでグループに割り当て、話し合いをさせ協力してまとめさせる。「いじめの責任の所在はだれにあると考えるか」「学校・教師はどうすべきだったのか」について発表させ、議論させる【(17)、(30)、(31)】。 <u>学校・教師の安全配慮義務については、千葉県中学校いじめ事件で裁判官が示した判断も紹介し、本判決書の学校・教師の対応について考えさせる。最後に裁判所の判断について紹介し、いじめ責任の所在について確認させる。</u> 【(16)、(23)、(32)～(34)】
侵害された権利を洞察する。市民性育成の基本原則を導き、共通認識とする。	1	③「周囲の人たちはどうすべきだったのか」「被害者はどうすればよかったのか」「どうすればいじめのきっかけを防ぐことができるのか」について発表し、論議する。 <u>周囲の人たちや被害者のシミュレーションを通して現実的な対応を考察する【(29)】。</u> いじめから逃れる方法として、転校などの法的措置があることを学び、いじめ相談所一覧を確認する。名誉や自尊心を尊重することがいかに大切なのかを説明し、いじめ防止の姿勢・態度・行動を育成する。感想を書く。

本いじめ判決書教材を活用した授業におけるねらいは、「いじめが犯罪を含む人権侵害であり、被害者の精神をおいつめ、人格権の侵害となることを理解させる。」「いじめの責任はだれにあるのかを確認し、被害者がどのような権利を侵害されたかを洞察させ、確認させる。」「「キモイ」「ムカつく」「キレる」「死ぬ」などの悪口が氾濫するような環境であると、それがきっかけになり暴行や脅迫を含む深刻ないじめに発展する可能性があることを洞察させ、いじめ予防のためにおだやかな言葉環境をつくっていく大切さを意識させ、そのような言葉を使用しない意志・姿勢を育成する。」「名誉や自尊心がいかに大切なのかを学び、その上に立って、自由・人権とともに、社会が求める自律、規範を自覚させる。」である。本いじめ判決書学習においては、上記の下線部の部分が重点化しているねらいである。

また、主な学習内容に記されている【 】内の数字については、本判決書教材において挿入している下線部記述番号と同じである。授業構成において、どの場面で抽出できた構成要素と関連した学習が期待できるかを示している。

授業構成に見られるように、本判決書教材の授業では「いじめ判決書教材」に位置付けられている構成要素が含まれている。この要素が反映された授業構成による具体的な授業実践によって、第4節で検討する感想文記述からキーワードを生成し、抽出した構成要素をもとに比較・分析することは可能である。それは、判決書教材に内包される構成要素を位置付けた授業が行われているからである。判決書教材の種類によってその授業について考察した方法は、授業記録の検討や授業後質問紙による分析であったりとそれぞれに違いがある。そのため授業検討としては統一した研究方法がとられていないが、ここでの研究の目的は授業構成案に含まれた構成要素が、授業によって生徒たちの感想文記述に構成要素として抽出できるかについての関連を比較分析するものである。統一した研究方法がとられていないことについては、了解してほしい。

期待される学習内容の記述との関連では、授業構成の第1次において、(5)、(8)～(13)、(22)、(24)、(28)が組み込まれている。これらの事実は、いじめの態様としての「悪口」に関連するものであり、その学習が可能になると予想される。また「暴行・恐喝」の態様としては、同じく第1次に(4)、(14)～(16)、(19)、(21)、(25)～(27)の事実を通して、生徒たちは理解を具体的に深めることであろう。「悪口」などの言葉によるいじめや暴力によるいじめについて具体的に学ぶことで、いじめが犯罪を含む不法行為・人権侵害であることを理解させようとした。

第2次では、いじめの責任についてグループ討議の後、全員で議論するが、その際に学校教師の責任として(17)の事実から、考察を深めることができる。最終的に、裁判所の判決を示し、(30)～(31)の判断について理解し、考察することができよう。保護者の責任については、(18)、(23)、(32)～(34)が活用できる。第3次では、「どうすればいじめのきっかけを防ぐことができるのか」について議論していく中で、「キモイ」という言葉の問題がきっかけになって、暴行・恐喝などのいじめにエスカレートしていったことの裁判官の事実認定の学習を通して、生徒たちはこのテーマについての学習を深めていくことが予想できる。

以上のように、授業構成の中には、いじめ判決書教材の分類分析で抽出できた構成要素が位置付けられているために、この教材を活用した授業を通して、いじめの態様やいじめ責任等の理解が深まり、授業感想文において構成要素として抽出できると予想される。

2 授業実践の概要

(1) 基礎的なデータ

本授業実践は2011年10月、公立中学1年生2クラス総数63人に対して行われた。道徳授業1時間と社会科2時間の計3時間を利用して、「穏やかな言葉環境づくり」というカリキュラムを特設し、授業は実施された。3時間授業において1時間でも欠席した生徒は8人いた。授業者は新福悦郎である。

(2) 授業の概要および特色

授業実践の概要を説明する。ここでは、「事前アンケート」「生徒達の評価とその理由」ならびに「授業実践後における質問紙調査」の概要を紹介する。授業の様子ならびに研究の補足的な参考資料とする。なお、本研究においては、いじめ判決書教材に組み込まれた抽出できた構成要素を、授業実践によってどのように生徒たちは理解していくのか、授業感想文の分析を通して抽出する。そのために、本節においては、本研究を補足的に説明するものとしてとらえる。

(ア) 事前アンケート

授業実践の前にいじめについての事前アンケートを記述式で実施した。(公立中学校1年生3クラス計88人、2011年10月実施)。アンケートの内容は、授業後の学校生活で考え方の変化、対応の変化、姿勢・態度の変化、行動の変化に関するものであった。次の表7がそのアンケートの結果である。さらに半年後に同様のアンケートを実施し、言葉環境改善の変化を調査した。

＜表7 事前のいじめアンケート（総数88人、複数回答）＞		
項目内容	総数	割合(%)
(3)いじめというとどんな行為を思い浮かべますか。分かるだけ書きなさい。		
①悪口、陰口	58	65.9
②暴力	46	52.3
③無視、シカト	27	30.7
④ものを隠す、ものをとる	26	29.5
⑤仲間はずし	22	25
(4)いじめはいじめの加害者のほかにだれに責任があると思いますか。		
①見過ごす人、周囲の人	64	72.7
②加害者仲間	10	11.4
③被害者	10	11.4
④保護者	6	6.8
⑤学校教師	2	2.3
(5)いじめが目の前で起こっていたらどうしますか。		
①注意する。止める。	37	42
②見て見ぬふりをする。	19	21.6
③被害者を支え、相談に乗る。	11	12.5
④先生に言う。	8	9.1
⑤何もできない。	4	4.5
⑤止められそうだったら止める。	4	4.5
⑤記述なし。	4	4.5

上記の表7の(3)の項目より、生徒達がいじめとして考え感じているのは、悪口や陰口がもっとも多く、次に暴力となる。これは先述した文部科学省の調査¹⁷による「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」という回答の割合と同様に高い。この悪口や陰口が人権侵害であるという意識を高め、姿勢・態度まで高めることがいじめ予防のために重要になってくる。

表7の(4)の項目からは、いじめに対する周囲の同級生の対応のむずかしさを示している。生徒達はいじめ問題の解決のためには、周囲の人たちの対応であると感じているが、(5)の項目からわかるように「注意する。止める」と答えがある一方で、「見て見ぬふり」をしたり、「何もできない」「記述なし」という答えも多い。周囲の同級生がどのような対応をすればいじめは抑止され、また防止できるのかについても生徒たちと学び合う学習が求められている。

(イ) 本授業についての生徒達の評価

2008年の実践時より授業直後に行っている授業に対する生徒達の評価（一連のいじめ判決書学習は「◎とても役に立った、○役に立った、△ふつう、×あまり役に立たなかった」の総数とその割合、そして本授業実践直後に同じように評価をとった。本授業実践に対する評価は、「◎81.8%」「○18.2%」で、役に立ったと評価する生徒が100%であった。これまでの評価¹⁸と比較すると「とても役に立った」という評価の数値がかなり高くなっている。「とても」と「その他」で χ^2 乗検定を行うと、 χ^2 値=17.28、df=1、 $p<0.01$ となり、本実践後に「とても」と回答した生徒の割合は統計的に有意であった。

（「◎とても」とそれ以外の○△×に分けて、 χ^2 検定を実施）

次に、「とても役に立った」と回答した生徒達（総数45）が書いた理由についてまとめたのが、次の表8である。

表8 なぜ「◎とても」にしたのか、その理由		
項目	内 容 (n=45 上位数のみ掲載)	総数
1	いじめが冗談でもやってはいけないものだという理解	14
2	いじめきっかけがわかり、いじめを防ぐためにこの学習を今後の生活に生かせる	12
3	「キモイ」という言葉が大きないじめになることを学べた	7
4	いじめ被害者の気持ちが理解できた	7
5	いじめが犯罪であることを学べた	6
6	周囲の人の対応を学ぶことができた	6
7	いじめをしないという決意を持つことができた	6
8	人のいやがることを前まで少し自分で言ったりしていた	6

「◎にした理由」は、判決書の学習を通して、いじめについての内容を具体的・現実的に理解できたことが大きい。いじめの問題性や犯罪性を理解し、キモイなどの言葉問題といじめの要因、被害者・周囲の人などの対応方法の理解についての学びなどが生徒達に本授

業をととても役に立ったという評価につなげている。またこれまでの自分自身の体験などから自分を見つめ直し、今後への決意を生み出し、今後の生活に生かす学習として役だったと評価している。

次に、「使ってよくない言葉、いじめがもたらす問題や人権擁護への姿勢」などの本授業が目指すねらいと対応する項目に関連する調査を見てみよう。

＜表9 2週間後・半年後のアンケート結果＞					
(2人以下は省略)		2週間後		半年後	
項目	内容	人数	割合	人数	割合
1	「ウザイ」「キモイ」などのあらい言動を使わないように心がけた。	35	59.3	20	35.1
2	いじめに対する考え方が変わった。	8	13.6	4	7
3	相手がどう思うのか考えてからものを言うようになった。	8	13.6	3	5.3
4	なるべく人を傷つけないように気をつけている。	7	11.9	3	5.3
5	今後もしじめのないように続けていきたい。	5	8.5	1	1.8
6	いやなことを言っている人がいたら言っていた人を注意する。	3	5.1	0	0
7	みんなで集まって悪口を言わなくなった。	3	5.1	1	1.8
8	みんなの言葉遣いに変化があった。	3	5.1	11	19.3
9	何も変化なし	3	5.1	5	8.8
10	ケンカが減ってきた。	0	0	3	5.3
11	友達との接し方もやさしく変わった。	0	0	5	8.8

表9の項目1、2、3、5、7、8（平均1.13、標準偏差0.73、最大記述数3、最小記述数0、記述人数39名、記述割合87%）が本授業のねらいと対応し、その中で、「使ってよくない言葉」に関わる記述分類は、表9の項目2、3、8と関連があり、記述数は25（平均0.56、標準偏差0.71、最大記述数2、最小記述数0、記述人数23名、記述割合51%）であった。これは本授業によって、言葉環境の大切さを理解し、今後の生活に生かそうとする生徒たちがいることを示している。

（ウ）2週間後と半年後の授業後質問紙調査

本いじめ判決書教材を活用した授業では、言葉の問題がいじめを引き起こし、深刻ないじめ被害を生むことをつかむことができると予想される。このような学習を通して、日常的な言葉の問題について振り返って考え、今後の日常生活において態度や行動に示してくれるのではないかと考察した。

本いじめ判決書教材を活用した授業を終え、2週間後にアンケートを実施した。アンケートの内容は、「自分は学校生活で言葉の問題について、どう考え、どう変わったのか？考え方の変化、対応の変化、姿勢・態度の変化、行動の変化があったら書いて下さい。」

（自由記述、複数回答あり）というものである。この学習が実生活においてどのような影

響を与え、生徒たちがどう変化したのかを調査するためである。2週間後というのは、学級の状況や各自の態度・行動などの初期的変化を考える点において適切だと考えた。なお、2週間以内に言葉環境改善に関わる生徒指導は特に行わなかったために、本授業以外の影響はないと考えられる。

1) 質問紙調査の方法

2011年10月実践、公立中学校1年2クラス、63名。授業者 新福悦郎。

授業を終えて2週間後（2011年11月）質問紙法でアンケートを実施した。アンケートの内容は、授業後の学校生活で考え方の変化、対応の変化、姿勢・態度の変化、行動の変化に関するものであった。さらに半年後（2012年3月）に同様のアンケートを実施し、言葉環境改善の変化を調査した。

なお、感想文の分類とカテゴリーの妥当性については、小学校教諭1名、中学校教諭1名、博士後期課程院生1名、大学准教授1名、大学院教授1名と検討を加えた（2012年5月）。

表9が2週間後、半年後の質問紙調査の結果である。

表9の項目から、自分自身の言葉を見つめ直し、「ウザイ」「キモイ」などの言葉を使用しない姿勢や態度を示す生徒達が増えていることが分かる。また、自分自身の感覚でものを言うのをやめて、相手がどう思うか考えてからものを言うようになったり、なるべく相手を傷つけないように心がける生徒達も増えてきている（項目3、4）。さらに「みんなで集まって悪口を言わなくなった」「相手が言われてうれしい言葉をできるだけ使うようになった」「友達をからかったりしないようになった」という生徒達も見られるようになった。そして「ひとりひとりを尊重し、気遣いあっていくことが大切だと思う」という答えも見られた。これらは生徒たちに言葉環境の大切さを理解し、その改善への意欲を示している。

以上のアンケートから、本いじめ判決書教材を活用した授業を通して生徒達は言葉環境に対して意識を持つようになったばかりか、実際の場面で使用する言葉に気を遣うようになり、まさしく穏やかな言葉環境づくりに動き出したのではないかと考えられる。

2) 半年後のアンケート調査

授業実践の半年後、つまり6ヶ月後の1年生最後の授業（社会科のまとめ）でアンケートを実施した。本授業が学校生活においてどのような影響を与え、言葉環境について生徒たちはどのような状況なのかを分析するには適切な時期だと考えた。アンケートの内容は、①授業を受けて半年が経ちましたが、「キモイ」「ムカつく」「死ぬ」などの言葉について、現在の状況はどうか。②10月に行った「いじめの授業」を受けて、その後の学校生活などで何か役立ったことがありますか。（いじめや言葉への考え方や行動・対応の

変化、またははじめや言葉の状況を中心に書いて下さい。) というものである。なお、半年以内に言葉環境改善に関わる生徒指導は、本判決書学習の内容を想起させて2～3人に行ったことがあった。あくまでも本判決書学習が基盤となっている。なお、他の教師からの影響は不明である。

①の結果については、表 10 のとおりである。

記号	内容 (n=57)	半年人数	半年割合
ア	授業前から使用していなかった。	1	1.8
イ	授業で学んだことを意識して、使用しないように心がけ、使用しなかった。	19	33.3
ウ	授業で学んだことを意識していたが、ときどき使用した。	27	47.4
エ	授業で学んだことを意識しないで、ときどき使用した。	6	10.5
オ	授業で学んだことを意識しないで、日常的に使用した。	4	7
カ	その他	0	0

表 10 を見ると、「授業で学んだことを意識していたが、ときどき使用した。」という回答がもっとも多く、半数近くの生徒が学習したことが頭にありながらも、「キモイ」などの言葉をとときどき使用している。これは学習した内容が現実の場面で実際の行動と結びつかない生徒たちの状況を示している。意識と態度・行動の間を断絶する要因は何なのか、そしてそれを改善するための対応や指導を、今後考察検討していく必要がある。

一方、19人の生徒たちが、「授業で学んだことを意識して、使用しないように心がけ、使用しなかった。」と答えている。この判決書学習での学びが半年経ても行動にまで持続する生徒がいることを示している。たしかに、「授業で学んだことを意識しないで…」という項目エ、オの生徒も存在する。しかしそれ以上の 33.3%の生徒が言葉についての意識だけでなく、態度・行動まで変化させたということは本学習の影響が一部の生徒に見られたと考えられる。

②のアンケートの結果は表 9 に示した。2週間後と半年後のアンケート質問表現が少し異なっているために、比較結果を 100%信頼することはできないが、大まかな傾向を読みとることが出来る。

2週間後のアンケート結果と半年後のアンケート結果の変化は、項目 1 から項目 7 までの自分自身の変化についての記述内容に関する割合はすべて減少していた。授業 2 週間後よりも半年後はその割合が減少しており、学習内容の意識が低下してきていることを表している。穏やかな言葉環境に関する学級の状況の変化については、項目 7、8、10、11 が該当するが、記入した生徒総数は 20 人であり、その割合は 35.1%である。項目 1 から 7 までの割合が減少している中で、2週間後よりも半年後に言葉環境の改善された状況を感じる生徒が増加していた。このことは、言葉環境改善を学級・学校生活を送っていく中で生徒たちは次第に実感し、自覚していったことを示しているのではないかと考えられる。その内容は、たとえば、「みんな楽しく学校生活を送ることができている」「教室での言動を考える人が少しふえた気がする」「前よりもみんな仲良くなった」「授業を受けてから

(悪い言葉を) 使用している人をあまり見かけなくなった」などと書いている。この学習をとおして、約3割の生徒たちが、半年後には学級における言葉環境の状況が改善されたと考え、言葉遣いについて意識を持つだけでなく、姿勢・態度までその資質を高めることができたのではないかと予想される。

また、次の表11は言葉環境改善を示した生徒たち一部の2週間後と半年後の記述内容を示した。

＜表11 2週間後と半年後の記述内容＞		
生徒	2週間後	半年後
A	みんなに傷つくような言葉を言わなくなった。みんなに対する言葉遣いも変化があった。自分が言われていやだと思ふ言葉は言わずに言われてうれしい言葉をできるだけ使っている。	悪口を言う人がへり、いじめ等がおこらない環境ができていますので、少しうれしいです。
B	相手がいやがるような言葉は言わないようにするように考え方が変わりました。前までは「ウザい」などを言っていたけど、これからは人が傷つく言葉は言わないように対応したい。	いじめの授業を受けて、行動や言葉に気をつけようと思った。
C	私はもともと一応言葉には気をつけていたつもりだったが、思い返してみれば自分もけっこう汚い言葉を使っていたりしたので気をつけようという気持ちが強くなった。友達が「キモイ」などと言っていたら注意するようになった。まだ、つい「キモイ」と言ってしまうものの、言う回数はとも減ってきた。他の人を見てみると、たつき合いなどの行動が減ったと思う。	「キモイ」「死ね」などの言葉を聞く回数が減った。暴れている人、回数が減った。
D	考え方が変わりました。少しぐらいならいいと思っていたけど、相手のことを考えるとダメだなと思いました。行動が変わりました。前はよく悪口を聞こえないように言ったりしていたけど、今はしなくなりました。	教室での言動を考える人が少し増えたような気がします。

記述内容を見ると、いじめ判決書教材を活用した授業が言葉改善に影響を与えたのではないかと考えられる。

最後に、本授業を実践したクラスでは、学級が閉じられるまで深刻ないじめが発生しなかった。教師集団の目から見ても、穏やかに楽しく学校生活を送っている雰囲気を感じることが多かった。本実践だけによってそれらの雰囲気づくりに寄与したとは考えないが、影響を与えたことはたしかである。

(3) 本授業の特色のまとめ

本いじめ判決書教材によって期待される学習内容としての構成要素は、悪口などの言葉の問題がいじめを引き起こし、言葉をきっかけとする問題が、「暴行・恐喝」などの悪質ないじめにエスカレートしていくこと、学校教師は児童生徒の安全に配慮して日常生活を管理監督していること、また保護者については自分の子どもに対して保護監督という義務

があり、常日頃からわが子の様子や状況を観察し、指導監督する義務があることが生徒たちの感想文記述から抽出できる構成要素になるのではないかと予想できた。

リアルな判決書の内容とその学習を通して、いじめがキモイなどの使ってよくない言葉や悪口をきっかけにして起こること、被害者の苦悩に共感でき、暴行や脅迫などの深刻な状況を生み出していくことを、感じ学び洞察できるようになるのではないかと考えられる。

本研究では、言葉に関わるいじめ判決書教材を活用した本判決書学習が、いじめ予防のための言葉環境改善に効果的であるかを具体的な生徒たちのことばで実践的に検討してきた。その結果、本判決書学習は、まず第1に、いじめの理解を具体的・現実的に深め、「キモイ」「ウザイ」などの言葉の問題が人権侵害であること、いじめを引き起こし深刻ないじめ被害を生むことを生徒たちに洞察させることが可能になるのではないかと考えられる。

第2に、本判決書学習は、約3割の生徒たちに「キモイ」「死ね」などの言葉を使用しない姿勢・態度に影響を与えていた。それは、授業評価と表8のその理由、そして表9、表10の授業後2週間後、半年後の質問紙調査の分析、表11で明らかになった。

上記の検討により、本いじめ判決書学習は、生徒達に言葉環境の大切さを意識化させることを可能にし、いじめを予防するためには言葉環境の改善を図る必要があることを学ばせることができたのではないかと考えられる。それによって、生徒たちに洞察する力を育て、相手を思いやり自分自身の言葉を学級・学校生活において改善するようになるのではないかと考えられる。

本研究の課題としては、先述したように、授業で学んだことを意識しながらも半数近くの生徒が「キモイ」などの言葉をとときどき使用していた。意識化しながらも、実生活において態度や行動にまで結びつかない要因についての詳細な分析が課題として残った。

最後に、3割の生徒たちには効果を示したが、それ以外の生徒たちに対しても効果を高めるためにどうすべきかという課題が残った。本判決書学習による態度から行動育成については限界があり、その限界を埋めるために日常的な生活指導の場面での指導や本学習の効果を高めるためのカリキュラム開発が求められている。

ここまでは、いじめについての「事前アンケート」「授業評価」「授業後質問紙」などによって、本いじめ判決書教材を活用した授業の概要について見てきた。

次節では、授業感想文の分析から具体的に構成要素を抽出する。生徒たちの感想文記述をもとにキーワードを生成し、そのキーワードを分類して、どのような学習内容を生徒たちは習得したのか、その構成要素を抽出する。本判決書教材による学習によって、他の判決書と共通する構成要素は何なのか。また、特色ある構成要素は何なのかについて検討していきたい。

第4節 授業感想文にもとづく構成要素の抽出および分析

本節では、京都市小・中学校いじめ事件を活用した授業実践（2011年10月実践、公立中学校1年2クラス、63名。欠席は7名。そのために感想文の総数は56名となっている。授業者 新福悦郎）におけるまとめの感想文記述を分析分類し、構成要素を抽出する。

第3節で本いじめ判決書教材を活用した授業実践についてその特色を説明したように、この授業によって、生徒達は言葉環境の大切さを意識化し、いじめを予防するためには言葉環境の改善を図る必要があることを学ぶことができたと考察できた。

その考察によって、本判決書教材を活用した授業では、構成要素として「a 悪口」「p いじめ防止抑止の決意」などが抽出できるのではないかと予想される。

本節では、生徒たちがどのような内容を学び考えたのかについて、その学習内容としての構成要素を明らかにする。そして、その学びが本研究におけるいじめ態様やいじめ責任等の構成要素との関連で、どのような共通の構成要素があり、また本判決書を活用するとどのような特色ある構成要素が準備できるかを考察する。

なお、感想文の分類とキーワードの妥当性については、小学校教諭1名、中学校教諭1名、博士後期課程院生1名、大学准教授1名、大学院教授1名と検討を加え（2012年5月）、活用について妥当だと判断した。

1 感想文記述によるキーワードと抽出できる構成要素

次の表12は、一連の授業感想文記述を分析したものである。まず、感想文の記述をキーワードにした。感想文記述に沿ってキーワード生成したために、一つの感想文から数種類のキーワード抽出も行った。そのキーワードから構成要素を抽出し、分析した。本章で開発したいじめ判決書教材に準備された構成要素が、授業実践を通して生徒たちにどのような構成要素が抽出できるのかを分析するためである。その内容は次の表12に示した。左列が生徒の番号で、2番目の列が感想文記述の番号である。3番目の列が感想文記述であり、4番目の列がその感想文記述から生成したキーワードである。右端の列が、そのキーワードから抽出した構成要素である。

<表 12 「京都市小・中学校いじめ事件」の授業感想文とキーワードによる抽出した構成要素>

生徒	番号	感想文記述	キーワード	構成要素
A1	①	この授業を学んで、考えたことは、教師が対応すればいじめはあそこまで続かなかったんじゃないかと思いました。	教師の過失と責任	h 学校教師の安全配慮義務
	②	周りの人も、教師に言って、加害者のいじめをやめさせれば良かったと思います。	他の生徒の対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
	③	被害者にとっては、本当につらいことだと思います。こんだけやられたら、学校にも行きたくなくなるし、毎日が最悪な気分になるので、いじめはないほうがいいと思います。	被害者の心情理解と共感、	n 被害者への共感・心情理解
	④	加害者だって、被害者が傷つくことを考えて、あんなことをしなければ良かったと思います。	加害者の行動批判	o 加害者対応の批判
A2	①	いじめということは、周囲の人が止めておけば、いじめというのはなくなったんじゃないかと思いました。あと、周りの人は、見て見ぬふりをするのと、とてもおかしいと思いました。周りの人は、止めるか、先生に早く言えば、こんなに悪化しなかったと思います。	他の生徒の不作為と対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
	②	あと、先生ももっと早く気づいていたら、いじめは悪化しないと思います。	学校教師のいじめ認知の対応不足と責任	h 学校教師の安全配慮義務
A3	①	3時間のいじめの授業を通して分かったことは、たくさんあります。加害者は、被害者、被害者の親、自分の親の気持ちを何一つ考えていないと思いました。加害者もその人たちの身になって考えれば、いじめはなくなると思います。	加害者の行動や心情の批判	o 加害者対応の批判
	②	そしていじめを見かけたら、まず、頼れる人に言うのが、一番いいと自分は思いました。この学校もいじめがなくなればいいなと思いました。	他の生徒たちの対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
A4	①	いじめはやっぱりやっばりやっばりはいけないと改めて感じた。加害者がいじめをしていることを教師がもっと早く知っておけば、こんな大きないじめにはならなかったと思う。	学校教師のいじめ認知の対応不足と責任	h 学校教師の安全配慮義務
	②	周囲の人は、注意することは難しいが、先生などに教えていれば、もっとよかったと思う。	他の生徒の対応考察と批判、	k 同級生の不作為と対応考察
	③	また、被害者も先生、保護者に相談して、どのような対応をすればいいかなどを聞いてみれば良かったと思う。	被害者対応考察と批判、	s 被害者対応の考察
	④	でもやっぱり悪いのは、加害者とその保護者だ。加害者はなぜこのようないじめをしてしまったのか。その保護者も自分の子どもに注意しなかったのか、注意していればこのようないじめはなかったと思う。	加害者保護者の日常的な監督の義務違反	i 加害者保護者の保護監督義務
	⑤	これからは、自分の言葉遣いに気をつけて日々楽しい生活を送りたい。	言葉遣いに対する今後への決意	p いじめ防止・抑止の決意
A5	①	いじめの授業で学んだことは、だれかがいじめられていたら周囲の人は、いじめをしている人に注意をしたり、先生に言うべき。	他の生徒の対応考察、	k 同級生の不作為と対応考察
	②	「キモイ」という言葉を言うだけで、だれかが傷つくことを学んだ。	悪口のいじめ問題理解	a 悪口
	③	3人の保護者もしっかりと注意して、いじめをやらせないようにすれば良かったと思う。	加害者保護者の日常的な安全配慮義務違反	i 加害者保護者の保護監督義務
	④	教師も被害者だけにつくのではなく、3人の加害者にもついたら暴力などはしなかったと思う。	学校教師のいじめ対応の組織的問題点	h 学校教師の安全配慮義務
	⑤	ぼくもキモイという言葉を使うので、遣わないようにしたい。	言葉遣いに対する今後への決意	p いじめ防止・抑止の決意
A6	①	ぼくはこのいじめの授業で、一人の人にだけ、いじめをするのは卑怯だと思いました。周囲の人々は何もせず、ただ見とくことしかできなかったのかなと思いました。	他の生徒の不作為と対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
	②	教師ももう少し対応を早くしたり、いじめにもっと早く気づいて加害者の3人にもひどいいじめは防ぐことはできたと思います。	学校教師の組織的対応と配慮義務の過失	h 学校教師の安全配慮義務

	③	他にも「キモイ」という言葉、人がいやがることなどはしないように、一人一人が心がけていけばよかったと思います。	悪口によるいじめ問題の理解	a 悪口
A7	①	今日の授業で教師が2, 3人ついていれば良かったと思いました。それは、教師が入れば、加害者の方も被害者の方もいじめに合わなくていいからです。教師も早く帰らないで、加害者が見張りをしていた方が良かったと思いました。	学校教師の組織的対応と配慮義務の過失	h 学校教師の安全配慮義務
	②	一方、周囲の人もみてるだけで注意をしたり、先生に言ったりすればよかったと思います。なぜ、周囲の人は止めたり、助けたり、先生に言いに行かなかったのかと思いました。授業で周囲の人の役割が分かったように思いました。	他の生徒たちの不作為と対応についての考察	k 同級生の不作為と対応考察
A8	①	いじめの授業を通して、ぼくは、いじめは言葉がきっかけとしてあるのだと思いました。言葉は生きてると先生が言っていたので、ぼくはびっくりしたけど、よく考えれば、言葉は人を傷つけたり、あるいは、人をほめたりするから、人にいやなことを言えば、傷つくということも分かりました。	言葉をきっかけとしたいじめ理解と言葉の大切さ理解、	a 悪口
	②	これからは、自分の言動・行動に気をつけて、生活していきたい。	今後への言動、行動への決意	p いじめ防止・抑止の決意
A9	①	ぼくはいじめというのは、だれも得をしなくて、むなしただけだなあと思いました。なぜなら、加害者だって、その時は楽しいのかもしれないけれど、罰金して、親にも迷惑やショックを負わしているし、被害者は学校に来たくてもないほど、苦しい思いをしているし、周囲の人、教師にとっても、気まずく、してほしくないことだと思うからです。ぼくはいじめが起きるとみんなが楽しく学校生活を送れないので、なくなればいいと思います。	いじめ関係者の心情理解を含むいじめの総合的理解	n 被害者への共感・心情理解
A10	①	いじめの授業で、おもにいじめにつながるの、「キモイ」などの悪口から始まったということがわかった。	言葉をきっかけとしたいじめ理解、	a 悪口
	②	そして、周囲の人は、見て見ぬふりをせずに、それを見たならば、先生に言うなどの行動をとった方が良かったんじゃないかなあと思った。	他の生徒の不作為批判と対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
	③	先生は、周囲をよく見て、早くにいじめという行為がないことを確認した方が良かったんじゃないのかと感じた。	学校教師のいじめ認知の対応不足と責任	h 学校教師の安全配慮義務
A11	①	もし、自分がいじめを受けて、被害者になったら、初めの時は我慢し続けるが、数週間後には不登校になっていると思う。そうすれば、いやなことをされたり、言われたりすることもなく、心を落ち着かせることができるからだ。しかし、なぜ、Aはいやなことをやられたり、言われたりされつつも、学校に通い続けたのか疑問に思う。被害者のAも学校に通うことを止めたら、加害者もいじめをやめていったのに。けれど、学校に行くことをやめると、今度はそのことでいじめられ始めるのかとAは思っていたのかもしれない。	被害者の法的措置についての不登校についての考察	l 被害者救済の法的措置
A12	①	いじめ授業を通して、いじめがこんなにも重い罪を受けるなんてことを初めて知りました。	いじめの犯罪性理解	t いじめの犯罪性の理解
	②	ものをかくす、ものを捨てる、ものを壊す、暴行、無視する、「キモイ」という言葉を使う、脅すということをするのは、とても悪い犯罪だと思います。	モノを隠す、ものを捨てる、ものを壊すことはいじめ理解	d 物理的いじめ
	③	ものをかくす、ものを捨てる、ものを壊す、暴行、無視する、「キモイ」という言葉を使う、脅すということをするのは、とても悪い犯罪だと思います。	暴行によるいじめ	c 暴行・恐喝
	④	ものをかくす、ものを捨てる、ものを壊す、暴行、無視する、「キモイ」という言葉を使う、脅すということをするのは、とても悪い犯罪だと思います。	無視によるいじめ	b 無視・仲間はずれ・村八分
	⑤	ものをかくす、ものを捨てる、ものを壊す、暴行、無視する、「キモイ」という言葉を使う、脅すということをするのは、とても悪い犯罪だと思います。	悪口や脅しによるいじめ	a 悪口
	⑥	これからは、もっと強い気持ちをもって、もしこんなことをされている人がいたら、思い切って止めに入ったり、注意したり、先生に言ったりすればいいと思います。	他の生徒たちの対応についての考察	k 同級生の不作為と対応考察
A13	①	まず、最初で学んだことは、加害者が損害賠償というお金を払わないといけないことがわかった。	いじめの法的問題についての理解、	z1 裁判と損害賠償

	②	被害者の方は、転校や不登校とかいろいろと手続きをするのだ。考えは、なぜ、被害者の方には、いろいろと転校や不登校をしないといけないのか。先生にいじめた子が言う、ばれるから友だちに頼んで、ちゃんと名前かくして言えばいい。	いじめ被害者の法的措置についての考察	l 被害者救済の法的措置
A14	①	今日のいじめの授業で思ったことは、加害者のBやCは、Aから「やめろ」とか言われたり、教師などからも、注意をずっと言われていたのに、Aに対して、何回も暴力をふるったり、「さしたる」などと脅していたんだろうと不思議に思いました。	加害者行動への疑問と批判、加害者に対する対応考察	o 加害者対応の批判
	②	あと、周囲の人たちが、直樹たちを止められなくても、いじめが始まった早いうちに、教師には早く言っていけば、これはあまり悪化しなかったと思います。	いじめに対する他の生徒の不作為問題と対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
	③	あと、加害者にも教師をつけていけば、良かったと思うし、一回でもいいから、カウンセリングをすれば良かったと思います。	学校教師の組織的対応と配慮義務の過失	h 学校教師の安全配慮義務
A15	①	いじめの授業のきっかけを防ぐという勉強をして、キモイという言葉を使わないなどの意見が出ました。ぼくも、キモイという言葉を使ったことがあったので、言わないようにしようと思います。	言葉によるいじめ問題についての理解と決意、	a 悪口
	②	他には、被害者はどうすれば？ということもして、教師に相談する不登校、いじめ相談所への相談なども学びました。	被害者の法的措置についての理解	l 被害者救済の法的措置
A16	①	いじめは犯罪ということを知りました。	いじめの犯罪性理解、いじめ責任問題の考察、	t いじめの犯罪性の理解
	②	保護者（加害者の）、周りの人、学校・教師など、いろんな人に責任はあると思いました。特に、学校教師は、子ども安全保持義務というものがあるのだということを知りました。	教師の安全保持義務理解と責任	h 学校教師の安全配慮義務
	③	そして、周りの人も責任は重いと思いました。周囲の人は止めればこんなになるまでいじめは悪化しなかったと思います。でも、自分は止められないと思います。そういう時には、先生に言うか、などいろいろとできることはあると思いました。	他の生徒の不作為と対応についての自省的考察	k 同級生の不作為と対応考察
	④	あと、最初からキモイなどきっかけをつくらないことが大切だと思いました。	言葉によるいじめ問題の理解	a 悪口
A17	①	この授業を終えて、たくさんのが分かりました。いじめる人は、何か理由があっていじめること、いじめられている人も、最初に少し悪いことをして、それが、いじめになるのが分かりました。	いじめのきっかけについての理解	z2 いじめのきっかけ
	②	ほかにも、いじめた人は、いじめていた人が転校すると同時に、何百万というお金をわたさないといけないということも分かりました。	いじめの法的措置と法的問題についての理解	l 被害者救済の法的措置
	③	いい対策として、周りの人は先生に言うことも大切だと思いました。	他の生徒たちの対応理解	k 同級生の不作為と対応考察
	④	それに、自殺などではなく、だれかに相談したりすることも、いいことだと分かった。	被害者対応についての理解	s 被害者対応の考察
A18	①	いじめの授業で学んだことは、いじめられている人がいたら、いじめられている人の親、もしくは先生などに相談する。考えたことは、びくびくしないで、そのいじめている人に、「やめろ！」と言う。感じたことは、ほんのひと言でいじめが発生するんだなあと思った。疑問に思ったことは、なぜ周囲の人は見て見ぬふりをしていたのか。いじめられている人に、電話で「大丈夫？」とか「見ていることしか出来ないけどごめん」とか「元気出して」など、いろいろ家に帰って電話をすれば、いじめている人にはばれないからいいんじゃないかなあ。	他の生徒の不作為と対応についての批判と考察理解、	k 同級生の不作為と対応考察

	②	実を言うと私も A さんのグループと B さんのグループでいじめを受けています。でも本当にこれがいじめなのかは分かりません。だって私を見て笑ったりしているから。それは、私をバカにしているのか、おもしろくて笑ったのか、それがわからないのです。	いじめ被害の体験と悩み	u いじめ体験
A19	①	私はこの授業の中で、いじめはとてもこわいものだと思います。いじめがおこるきっかけは、「キモイ」などの人が気づくことだと思います。	言葉によるいじめ発生についての理解、	a 悪口
	②	私はこれから友達と話したりしていくうえで、この言葉は、傷ついてないかななどと、気をつかいながら生活していきたいと思います。もし、友達がいじめられたりしていたら、注意がすぐできるような、強い人になりたいと思いました。	いじめ防止抑止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意
	③	あと、一番悪いのは、加害者の保護者だと思います。	加害者保護者の過失責任	i 加害者保護者の保護監督義務
A20	①	私は、いじめの授業でどんなことをするんだろうと思っていました。小学校のころは、だれが悪いかを考えて、周囲の人が注意すべきなどの意見が出たところで終わりだったけど、今回のいじめの授業は、どうすべきだったかということや、対策やきっかけまで考え、いろいろと学びました。	いじめ授業の現実的対応についての学びと感謝	q いじめ授業への感謝
	②	結局、責任を取らされたのは加害者の保護者だったけど、加害者の保護者だって、まさか自分の子どもがこんなにひどいことをするなんて、思ってもいなかったと思う。だから、今回のいじめは、いろいろな人にとって、これからの生き方を変える大事なできごとだったと思う。	不法行為の連帯責任の理解	i 加害者保護者の保護監督義務
A21	①	いじめの授業で学んだことは、自分は軽い気持ちでやっているかもしれないけど、相手には、とても重く感じること。どうして被害者が生まれてきたのか。なんで、被害者をいじめなきゃ、いけなかったのか。	被害者の心情理解の必要性	n 被害者への共感・心情理解
	②	感じたことは、まずは学校の方もアンケートをとったり、教師と生徒で1対1で話しをする時間をとり、ゆっくりと話しを聞いたりすればいいと思う。	学校教師の日常的な安全配慮と義務	h 学校教師の安全配慮義務
	③	これからは、一人一人が自分の行動に責任を持つこと、それ以上に親は自分が産んだ子だからきちんと育て、いい子にすること。	加害者保護者の日常的な監督の義務違反	i 加害者保護者の保護監督義務
A22	①	私はこの B、C、D がしたいじめはとても悪いことだと改めて感じました。A も親や先生などに相談してみたら、良かったと思います。A と B は「キモイ」と言い合いをしたけど、A は、言わなければあんなふうにならなかったと思います。	言葉のいじめ問題についての理解と考察	a 悪口
	②	先生たちも A が不登校になる前から気づいておけば、中学校でも仲良く喧嘩しなかったと思います。	学校教師のいじめ認知の対応不足と責任	h 学校教師の安全配慮義務
	③	でも、私がいじめられていたら、私は親に相談したり、先生たちにも言えないと思います。もし、自分が「キモイ」とか言われても、言い返さないでだまっておいて、他にもいろいろされたり、物を隠されたりしたら、いじめ相談所への相談をしたら良かったと思いました。	モノを隠すことのないいじめ理解	d 物理的いじめ
	④	でも、私がいじめられていたら、私は親に相談したり、先生たちにも言えないと思います。もし、自分が「キモイ」とか言われても、言い返さないでだまっておいて、他にもいろいろされたり、物を隠されたりしたら、いじめ相談所への相談をしたら良かったと思いました。	被害者の対応についての考察	s 被害者対応の考察
A23	①	私はまず加害者の保護者だと思います。保護者がもっと B や C に教えたりしていれば、いじめはやんでいたかもしれないし、たぶん、B と C の保護者は二人をあまやかせていると思います。ふつうだったら、学校に行って話しをするのに、学校に来なかったんで、B と C がしたことを悪いと思っていないのかなあと思いました。	加害者保護者の過失責任	i 加害者保護者の保護監督義務
	②	あと、周囲の人も悪いと思いました。一番、このいじめに気づいていたのは、周囲の人たちだからです。そして、そのいじめをもっと早く先生に伝えていたらと思いました。	他の生徒たちの不作為と対応についての考察	k 同級生の不作為と対応考察

A24	①	いじめの授業を受けて、加害者、被害者、両方の親、学校・教師、周囲の人はどうなるか、被害者の気持ちを考えたり、加害者の言動について考え、改めて、言葉は人を傷つける最大の武器だし、	言葉によるいじめの問題性についての理解	a 悪口
	②	相手の傷つくことを言わないようにしようと思いました。	いじめ防止抑止のための今後への決意	p いじめ防止・抑止の決意
	③	言葉で、今まで、いじめに合い、大切な命をたった人もいるんだと思うと、言葉、言動に気をつけたいと考えました。	言葉によるいじめでいのちを奪ういじめ理解	a 悪口
	④	また、教師・学校、周囲の人がもっと早くいじめについて気づき、先生に教えれば、被害者も心身ともに、あれまで、傷つくことはなかったと思います。いじめの現場に割って入って、勇気を持って止めることができる人が出てくるか期待したいです。	学校教師のいじめ認知の対応不足と責任	h 学校教師の安全配慮義務
	⑤	また、教師・学校、周囲の人がもっと早くいじめについて気づき、先生に教えれば、被害者も心身ともに、あれまで、傷つくことはなかったと思います。いじめの現場に割って入って、勇気を持って止めることができる人が出てくるか期待したいです。	他の生徒たちの不作為と対応についての考察	k 同級生の不作為と対応考察
A25	①	私はいじめの授業を受けて、やっぱり加害者の保護者が一番責任が重い人だなと思いました。最終的に、裁判をやって解決となっていったので、良かったなと思いました。	加害者保護者の過失責任	i 加害者保護者の保護監督義務
	②	でも、周囲の人にも責任もあったと思います。なぜなら、いじめをうけている光景を見ているのに、見てみぬふりをしていただけだと思います。周囲の人も、先生にこっそり教えるなどの手がかりは、あったんじゃないかと思いました。	他の生徒たちの不作為と対応についての考察	k 同級生の不作為と対応考察
	③	教師もまだ、いじめ予防方法はあったなと思いました。	学校教師の安全配慮の義務	h 学校教師の安全配慮義務
A26	①	私は、いじめの授業で見ても見ぬふりをする周囲の人たちも加害者だということを学びました。周囲の人たちが、注意するのは、とても勇気があるので最初は無理だと思ったけど、被害者のように一人ではなく、たくさんの人なので、きっと注意できると思いました。	他の生徒たちの不作為と対応についての考察	k 同級生の不作為と対応考察
	②	私は被害者になったら、不登校でも良いというのに少しびっくりしました。でも、不登校になったら、自分の身を助けられるし、教師もいじめに気づけるのでとても良い方法だなと思いました。	被害者のいじめから逃れるための法的措置としての不登校についての考察	l 被害者救済の法的措置
	③	いじめのきっかけは最初にいやなことを言うことだとわかりました。	言葉によるいじめの問題性についての理解	a 悪口
A27	①	今日のいじめの授業で私はいちばん悪かったのは、いじめた3人なのに、その3人の親がいろいろお金を払わないいけないのはおかしいと思いました。いじめた3人もなんらかの形で処理すべきだと思います。	加害者行動批判と責任についての考察、	o 加害者対応の批判
	②	あと、精神的なことをお金で解決しようとするのもやめた方がいいと思います。精神的にお金ではなく、もっといい方法で精神的なことを解決できたらいいなあと思いました。	精神的ないじめの損害賠償請求	b 無視・仲間はずれ・村八分
	③	傷害はもちろんお金だと思うけど	傷害に及ぶいじめの損害賠償理解	c 暴行・恐喝
	④	今日はとてもいい勉強でした。	学習に対する感謝	q いじめ授業への感謝
A28	①	私はいじめの授業で思ったのは、加害者はやっぱり責任をとらないといけないと思った。理由は、被害者のいやなことをたくさんしたから。	加害者行動の批判と責任の考察、	o 加害者対応の批判
	②	でも、少し疑問に思ったことがあり、加害者が被害者を集中的にいじめたのは、何か理由があっただけではないかと思う。でないと、何人かが、一人を集中的にいじめないかなと思ったからである。	共同不法行為について理解と疑問	x 共同不法行為としてのいじめ
	③	でも、やっぱり、「キモイ」や「ムカつく」のちょっとしたひと言が、被害者の心に刺さったと思う。	言葉によるいじめの問題性理解	a 悪口

	④	でも、加害者もここまで殺そうとしたり、しなくてもいいと思った。こういういじめはなくしたい。	いのちを奪ういじめの理解	r いのちを奪ういじめの理解
A29	①	わたしはこの授業で、いじめは犯罪だと知りました。	いじめの犯罪性理解、	t いじめの犯罪性の理解
	②	いつもなにげなく使っている「キモイ」や「ムカつく」など、小さな言い合いとかが、大きいいじめにつながっていくんだなあと思いました。	言葉によるいじめの問題性理解	a 悪口
	③	加害者の親は、最終的に保護者の自分たちが、責任をとらされる可能性が高いのに、なぜ、いじめを止めずに逆に講義したのかが、疑問です。	不法行為の連帯責任の理解	i 加害者保護者の保護監督義務
	④	これからは、自分たちがいじめをしたり、巻き込まれたりしないように、自分の言動に注意したりして、いじめが少しでも減るように、精一杯努力していきたいと思いました。	今後のいじめに対する言動についての決意	p いじめ防止・抑止の決意
A30	①	いじめの授業をやって、知らなかったことがたくさん知れたりしました。今日の授業では、きっかけや被害者はどうすればいいかについて勉強しました。きっかけは、小さなことでも、いじめが始まるということが分かりました。	いじめのきっかけについての学び、	z2 いじめのきっかけ
	②	被害者は、教師、友だち、親とかに相談とかをすれば、少しでも役に立ったり、いじめがなくなるかもしれないということが分かりました。	被害者対応の理解と考察	s 被害者対応の考察
	③	私は、キモイなどの言葉を使ったことがあります。それで、いじめとかが起きるかもしれないから、言葉や行動には十分に気をつけたいと思います。	言葉によるいじめの問題性理解	a 悪口
	④	もしだれかが、いじめられていたら、やめると言える勇気のある自分にできればなっていけたらと思います。	いじめ防止抑止のための今後への決意	p いじめ防止・抑止の決意
A31	①	いじめの授業を通して学んだ事は、いじめは相手を感じた瞬間にいじめになってしまうということや、	いじめのきっかけについての理解	z2 いじめのきっかけ
	②	チクリ、チクリとよく言われるが、それはチクリではなく、人の人権を守るために必要なことなんだなあと分かった。	被害者対応の理解	s 被害者対応の考察
	③	しかもいじめがおこる原因は、被害者が始めに何かしたからと思っていたが、本当は、加害者がそこでいじめてしまったのが悪いということが分かった。	加害者の行動や対応についての理解と批判	o 加害者対応の批判
A32	①	ぼくは、今日の授業を振り返って、周囲の人は、加害者を止めた方が良かったのと思いました。理由は、やっぱり先生に言って、止めたりしないと、また同じことを繰り返すと思うからです。もしぼくが、加害者だったら、先生などに事情を話すなどして、指導等を受けさせたいと思います。	他の生徒の不作为と対応考察、	k 同級生の不作为と対応考察
	②	これからも、もしそういう人がいたら、止めたり、人に言ったりしたいです。	今後のいじめ対応への決意	p いじめ防止・抑止の決意
A33	①	この授業を受けて、いじめは本当にはいけないということを改めて知った。これからは、自分の言葉や行動一つ一つを考えてからしたい。	言葉のいじめ問題についての理解と決意	a 悪口
	②	他の人がいじめられてたり、いじめてたりしたら、自分にできることをやりたい。	いじめ防止抑止のための今後への決意	p いじめ防止・抑止の決意
	③	もし、自分がやられたら、学校をしっかりと欠席したい。	被害者の法的措置についての理解と考察	l 被害者救済の法的措置
A34	①	授業でやったこのいじめは、長い期間、暴力が脅しなど、いろいろないじめをされている。	暴力によるいじめ理解	c 暴行・恐喝
	①	授業でやったこのいじめは、長い期間、暴力が脅しなど、いろいろないじめをされている。	脅しのいじめの理解	c 暴行・恐喝
	②	先生たちも、こんな事がないかとか、見ていることを初めて知った。	学校教師の日常的な安全配慮の理解	h 学校教師の安全配慮義務
	③	加害者の親も、被害者に謝りに行くべきだった。	加害者保護者の不作为	i 加害者保護者の保護監督義務
	④	被害者も、キモイとかの言葉を使わなければ良かった。	言葉の問題性についての理解、	a 悪口
	⑤	キモイやウザイとかの言葉は、普段気にしていないと、使ってしまうことがあるので、気をつけたい。	いじめ防止抑止のための今後への決意	p いじめ防止・抑止の決意
A35	①	いじめはキモイなどの言葉からいじめにつながっていくことが分かりました。	言葉によるいじめの理解	a 悪口

	②	周囲の人たちは、いじめを見つけたら、その場で止めなくても、先生にいじめが起きていることを伝えてあげれば、いじめはおさまることや、	他の生徒たちの不作為と対応についての考察	k 同級生の不作為と対応考察
	③	被害者もいじめられていることを、早目に親や先生などに言っ、転校したり、欠席したりすることが、いいということが分かりました。	被害者の法的措置についての理解と考察	l 被害者救済の法的措置
	④	いじめは相手がいじめと感じた瞬間にいじめとなってしまうので、相手がいじめとすることをやらないようにしましょうと思いました。	いじめのきっかけについての理解	z2 いじめのきっかけ
A36	①	いじめの授業をして、いじめは絶対にしてはいけないということを、改めて分かりました。このクラスでは、いじめがないので、継続していきたくです。キモイやウザイなどの言葉を、このクラスで使っている人がいるので、使わないように対策していきたくです。こういう言葉が、流行しないように、早目に対策したいです。これからはいじめをしっかり考えていきたくです。	言葉によるいじめ問題についての理解と決意、	a 悪口
	②	あと、キモイやウザイなども、いじめになるということは、初めて知りました。	言葉のいじめ問題についての理解	a 悪口
A37	①	いじめは早く見つけ、早く先生に言うべきなんだと学んだ。被害者と加害者をかけはなすのではなくて、どうしたら仲良くなれるか、どうしたらいじめがなくなるかを考えた方がいいと思う。被害者もいじめられるようなことをしなければ、いいと思う。	いじめ解決のための対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
	②	先生にも責任がある	教師の責任の理解、	h 学校教師の安全配慮義務
	③	、周囲の人にも責任があることを初めて知った。	他の生徒たちの責任考察、	k 同級生の不作為と対応考察
	④	いじめとは犯罪だと初めて知った。	いじめの犯罪性理解	t いじめの犯罪性の理解
A38	①	いじめられている人がいたら、先生に報告したり、みんなで止めたり、転校するなどのいろいろな方法があることを学べた。	他の生徒たちの不作為と対応についての考察	k 同級生の不作為と対応考察
	②	そして、キモイの言葉が、言われた人の気持ちを思ってから、言わなければ言われた人がすごくいやな思いをするので、これからは、言わないようにしましょうと思いました。	言葉によるいじめの問題性理解	a 悪口
	③	これからは、いじめがあったら、止められるような心を持ちたいと思いました。	いじめ防止抑止のための今後への決意	p いじめ防止・抑止の決意
	④	いじめは人の人生にも関わるともかもしれないので、絶対ダメだと思いました。	人生に大きな影響を与えるいじめの理解	n 被害者への共感・心情理解
A39	①	僕たちがいつも普通に使っているキモイなどの言葉で、いじめが始まるかもしれないので、これからは、気をつけたいと思いました。	言葉によるいじめの問題性理解	a 悪口
	②	責任は、加害者だけかと思っていたけど、学校教師にも、責任があることを、初めて知りました。	学校教師の安全配慮の義務理解	h 学校教師の安全配慮義務
	③	もし、いじめが起ころっても、できるだけそのいじめを止められるようになりたいです。でも、無理な時は、先生にうまく伝えるようにしたいです。いじめがあったら、すぐ、先生などに伝えられるようにがんばりたいです。	いじめ防止抑止のための今後への決意	p いじめ防止・抑止の決意
A40	①	いじめは犯罪のかたまりだと分かった。武器を使うのは卑怯と思った。	いじめの犯罪性理解、	t いじめの犯罪性の理解
	②	先生には、安全保持義務があるということが分かった。	教師の安全保持義務についての学び	h 学校教師の安全配慮義務
	③	被害者は避難として、いろいろな方法があるということが分かった。いじめられると、いつ、どこで、何をされるかわからないので、こわいと思った。	被害者の法的対応を含む対応についての理解	l 被害者救済の法的措置
	④	加害者側はグループですともういじめになるということが分かった。どんなささいなことでも、感じ方によって、いじめになることが分かった。加害者は、何も考えられなくなると思った。	いじめとふざけの違い理解	e いじめとふざけ
A41	①	いじめは法律で使われている窃盗罪などと同じようなことだと思った。	いじめの犯罪性理解	t いじめの犯罪性の理解

	②	いじめは、冷やかしたり、からかうだけではなく、言葉で脅したり、悪口を言ったり、仲間はずれ、暴力など、いろいろある。	言葉によるいじめの理解	a 悪口
	③	いじめは、冷やかしたり、からかうだけではなく、言葉で脅したり、悪口を言ったり、仲間はずれ、暴力など、いろいろある。	無視・仲間はずれなどのいじめ理解	b 無視・仲間はずれ・村八分
	④	いじめは、冷やかしたり、からかうだけではなく、言葉で脅したり、悪口を言ったり、仲間はずれ、暴力など、いろいろある。	暴力によるいじめ理解	c 暴行・恐喝
	⑤	周囲の人たちは、被害者を助けるために、先生へ知らせたりするなどをすれば、いじめはエスカレートしなかったと思う。	他の生徒たちの不作為と対応についての考察	k 同級生の不作為と対応考察
	⑥	被害者も、1人で抱え込まずに、親や先生に助けを求めれば良かったと思う。	被害者対応の批判的考察	s 被害者対応の考察
	⑦	言葉に注意して、周囲の人たちが、いじめをさせないようにすればよかったと思う。	言葉環境についての重要性の理解	a 悪口
A42	①	いじめは周囲の人が注意しなかったりしたので、起きたりするということが、分かった。	他の生徒たちの不作為と対応についての考察	k 同級生の不作為と対応考察
	②	加害者もなぜいじめたのかが分からなかった。いじめた人も、話し合いで解決出来なかったのか。	加害者行動についての批判	o 加害者対応の批判
	③	被害者の親もなぜ早く転校させたりしなかったんだろう。	被害者保護者の対応考察	j 被害者保護者の保護監督義務
	④	教師ももっと早く対応したり、加害者の親に注意しなかったんだろうか。	学校教師の安全配慮の義務理解	h 学校教師の安全配慮義務
A43	①	被害者に出来る事もたくさんあったのに、もったいなかった。、被害者がかわいそうだった。	被害者の心情理解と共感	n 被害者への共感・心情理解
	②	周りの人は、先生に言うなど、出来る事があったのに、なにもしていなかったのだ	他の生徒たちの不作為と対応についての考察	k 同級生の不作為と対応考察
	③	もしこれから、こんな事があつたら、やられている人を助けてあげたい。	いじめ防止抑止のための今後への決意	p いじめ防止・抑止の決意
	④	被害者の親は、なぜ息子がいじめられているのに何もしなかったのか。	被害者保護者の過失	j 被害者保護者の保護監督義務
	⑤	先生は気づくのが遅かったと思った。	学校教師のいじめ認知の対応不足と責任	h 学校教師の安全配慮義務
A44	①	いじめをしているところを見たら、先生に言うことが大切だということが分かった。	他の生徒の対応の理解	k 同級生の不作為と対応考察
	②	言葉は相手を傷つけるので、注意して使いようにするのが分かった。	言葉によるいじめの問題性理解	a 悪口
	③	自分がされていやなことは、絶対に相手にはしたらいけないことが分かった。いやなことをされたら、大きないじめになる前に、親や先生に相談することが大切だということが分かった。	被害者対応の理解	s 被害者対応の考察
	④	いじめられたら、親などに相談して転校させてもらった方がいいと思いました。	被害者の法的措置についての理解	l 被害者救済の法的措置
A45	①	学校の教師は、安全保持義務というのをやっていることがわかり、休み時間などに、廊下を歩いているのはいじめがないかを見るために歩いていることがわかった。	学校教師の日常的な安全配慮と義務	h 学校教師の安全配慮義務
	②	そして、周囲の人たちは先生たちに言ったりしないといけない。言わないと加害者ということがわかった。	他の生徒たちの不作為と対応についての考察	k 同級生の不作為と対応考察
	③	キモイなどといじめ言葉を言っははいけない。被害者には胸に刺さる言葉だから。いじめはやってはいけないことがよくわかった。	言葉によるいじめの問題性理解	a 悪口

A46	①	私は普段、キモイ、ウザイなどの言葉を使っていました。だけど、この授業で、ウザイ、キモイなどの言葉を人に言うことは、犯罪だということが分かりました。いじめにはたくさんの種類があって、その一つ一つにいじめの罪があることを初めて知りました。	いじめの犯罪性理解	t いじめの犯罪性の理解
	②	いじめられている人は、いじめられる原因が何かあるはずなので、いじめられている人も、加害者だけが悪いと決めつけられないで、どうしていじめられているのかとか、その理由を考えて自分にも、その理由が分かったら、加害者に謝るとか、そういうことをすればいいと思います。	被害者の対応についての批判的考察	s 被害者対応の考察
A47	①	私のいじめの想像よりも、いじめは怖いものでした。たとえば、私が想像していたのは、悪口や仲間はずれ、たたく、けるなどでしたが、今回習ったいじめは、バットでなぐる、ものを隠す、捨てる、そして、彫刻刀で刺すなど、想像を超えていたので、いじめは良くないと改めて学びました。	悪口によるいじめ理解	a 悪口
	②	私のいじめの想像よりも、いじめは怖いものでした。たとえば、私が想像していたのは、悪口や仲間はずれ、たたく、けるなどでしたが、今回習ったいじめは、バットでなぐる、ものを隠す、捨てる、そして、彫刻刀で刺すなど、想像を超えていたので、いじめは良くないと改めて学びました。	シカトや仲間はずれのいじめ理解	b 無視・仲間はずれ・村八分
	③	私のいじめの想像よりも、いじめは怖いものでした。たとえば、私が想像していたのは、悪口や仲間はずれ、たたく、けるなどでしたが、今回習ったいじめは、バットでなぐる、ものを隠す、捨てる、そして、彫刻刀で刺すなど、想像を超えていたので、いじめは良くないと改めて学びました。	暴行によるいじめ理解	c 暴行・恐喝
	④	私のいじめの想像よりも、いじめは怖いものでした。たとえば、私が想像していたのは、悪口や仲間はずれ、たたく、けるなどでしたが、今回習ったいじめは、バットでなぐる、ものを隠す、捨てる、そして、彫刻刀で刺すなど、想像を超えていたので、いじめは良くないと改めて学びました。	モノを隠す、捨てることによるいじめ理解	d 物理的いじめ
	⑤	でも、被害者も先生や親に相談しなきゃ、いけないと学びました。	被害者対応についての理解と考察	s 被害者対応の考察
	⑥	周囲の人も先生に教えたり、止めたりしなきゃいけないと思いました。	他の生徒たちの不作為と対応についての考察	k 同級生の不作為と対応考察
	⑦	そして、キモイやウザイなどの言葉は、いじめのきっかけになるので、使わないようにしたいです。(止める時は、加害者より多い人数で)	言葉によるいじめの問題性理解	a 悪口
	⑧	いじめは加害者がいけないけれど、それに早く気づくべき先生や保護者もいけないと思いました。先生は、加害者を見張ったりしなければいけない。(被害者だけでなく)	学校教師の組織的対応と配慮義務の過失	h 学校教師の安全配慮義務
A48	①	早目に相談した方がいい。なぜキモイなどの言葉が、使われるようになったのか。先生や近くの大人に、いじめが起きていることを知らせることが、いじめの解決につながると分かった。周囲の人が、いじめを出来ない雰囲気をつくることで、いじめ防止になる。	他の生徒たちの対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
	②	先生たちは、いじめの義務があるから、見張っていることが分かった。	学校教師の安全配慮義務の理解	h 学校教師の安全配慮義務
	③	被害者は、早目に転校した方が良かった。	転校という法的措置についての考察	l 被害者救済の法的措置
	④	相手の気持ちを考えてから、言葉を使わないと、いじめの原因になる。言葉遣いに気をつけようと思った。(キモイなどのいじめの原因の言葉を使わない。)	言葉のいじめ問題についての理解	a 悪口
A49	①	被害者になった場合、転校・欠席する。軽い時に先生に相談する。親に伝える。	被害者対応の法的措置と対応理解	l 被害者救済の法的措置
	②	周りでいじめが起こっている場合、加害者に気づかれないように先生などに知らせる。加害者より多い人数で加害者を止める。	他の生徒たちの不作為と対応についての考察	k 同級生の不作為と対応考察
	③	学校教師は、加害者を見張っておく。いじめが軽い時に気づく。	学校教師の日常的な安全配慮と義務	h 学校教師の安全配慮義務
	④	その他、キモイなどの暴言をはかない。	言葉のいじめによる問題性理解	a 悪口

A50	①	まず、自分が思ったのは、少しの悪口でも、相手が傷ついたら、それはいじめなんだということです。やっぱり友達とかと一緒にいると、少しの悪口は言ってしまいます。でも、そういうことが注意できたら、少しぐらい減るんじゃないのかなと思いました。なので、この学習でこういう事を言ったり、したりしたら、自分も加害者になる可能性はあるんだと思いました。	悪口によるいじめ問題の理解	a 悪口
	②	また、被害者になっても、だれか友達や親に相談したりしようと思いました。	被害者対応についての考察	s 被害者対応の考察
	③	そして、いじめを受けている人がいたら、できるだけ助けたりしたいと思いました。	いじめ防止抑止のための今後への決意	p いじめ防止・抑止の決意
A51	①	今回、社会の時間を使って、いじめについて学びました。自分が思っていたいじめというのは、ただの冗談だったのかもしれないです。本当のいじめというのは、周囲の人、教師、保護者などの人が、関わって大事だということを思いました。	冗談と本当のいじめ	e いじめとふざけ
	②	教師はもっと早く認識し、安全配慮義務として、生徒をしっかり守らなければならないと思います。	学校教師の安全配慮義務	h 学校教師の安全配慮義務
	③	周囲の人は、直接注意しづらいなら、加害者がいないとき、こっそり先生に伝えればいいと思いました。	他の生徒たちの対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
	④	保護者も、子どもにそれなりの教育をしておくべきだと思います。	加害者保護者の日常的な監督の義務違反	i 加害者保護者の保護監督義務
A52	①	今までのいじめの授業をやってきて、いじめはいけないと自分の心の中では思ってたけど、でも、やっぱり、気の合わない人、上から目線の人には、いじているのかなあと思いました。相手の気持ちも全然何にも分からないし、どこまでがいじめに入るのかもよく分からなかったでした。だけど、これからも、人生ずーと長いし、気の合わない人や自分の中では受け入れられない人もたくさん出てくると思うし、たぶん、絶対いると思うけど、いじめだけは絶対にやってはいけないと分かって良かったと思います。	いじめ問題の現実におけるきびしさとむずかしさといじめとふざけの区別	e いじめとふざけ
A53	①	いじめの授業で考えたことは、やっぱりいじめられてしまった人は、すごく傷つくし、ずっと心に残ってしまうから、絶対してはいけないと思います。学んだことは、人を傷つけるような行動をしないようにするという事です。もし、いじめてるつもりがなくても、その相手が、いじめられてると思えば、それはいじめになるので、人を傷つけるような行動をしてはいけないと思いました。	いじめ被害者への心情理解と共感の重要性	n 被害者への共感・心情理解
	②	疑問に思ったことは、なぜ、いじめられる人がいるのかを疑問に思いました。みんな、それぞれ性格がすべて同じという人は、この世にだれ1人いないだろうし、いじめられる人もそんな権利は持っていないので、いじめられる人、いじめられる人が出てくるのか、疑問に思いました。	個性ある人といじめとの関係	Z3 個性といじめの関係
A54	①	いじめというのはやっぱりだめだと思った。学校の先生とかは、安全配慮義務があるんだのなら、もうちょっと細かく生徒を見ておけば良かったのになあと思った。	学校教師の安全配慮義務違反と過失責任	h 学校教師の安全配慮義務
	②	周囲の人は、いじめが起こっていたら、怖くても止めた方が良かった。じゃないと、いじめが深刻化してしまって、その後には、もう止められなくなるから、止めた方が良かった。	他の生徒たちの不作為と対応についての考察	k 同級生の不作為と対応考察
	③	被害者の人は、早目に転校とかする前に、ちょっとは先生とかに相談して、解決してもらおう方が良かったと思う。	被害者の法的措置としての転校についての考察	l 被害者救済の法的措置
	④	いじめを予防するには、キモイなどの言葉を言うてはいけないと思った。	言葉のいじめ問題についての理解	a 悪口
	⑤	あと、1人1人が自覚を持つことも大切だと思った。相手にされていやなことは、自分も絶対にしてはいけないというのが分かった。だから、いじめというのは、早く気づいたら、先生に教えるなどの事をするようにした方が……。	被害者の心情理解の必要性	n 被害者への共感・心情理解

A55	①	普段、私たちが使っているキモイやウザイなど、言われたら、心が傷ついてしまうことがあったことが分かった。言葉には、使っていいのと、ダメなのとあるから、それをきちんと考えながら、生活していった方が良くと思う。	言葉のいじめ問題についての理解	a 悪口
	②	学校や教師も、ウザイ、キモイという言葉を使わないように、日々、注意した方がいいと思う。毎日、言われたら、いやな人のことを考えて過ごしてほしいと思います。	学校教師の日常的な安全配慮と義務	h 学校教師の安全配慮義務
A56	①	私はいじめの授業を3回したことによって、とてもいろいろなことが学べたと思います。生活している中で、普段使っている言葉が、どれだけ大変な事につながるのかが分かったり、いじめられている人がいたら、どのようにして助ければいいのかなど、いろいろな事を学びました。いじめに対しての責任は、いろんな人にありました。	言葉のいじめ問題についての理解	a 悪口
	②	加害者の親、教師、周りの人など、加害者の親は特に、自分の子どもが、いじめをしているのに対して、もっときつく言っていれば、いじめもおさまったかもしれません。	加害者保護者の保護監督義務理解	i 加害者保護者の保護監督義務
	③	教師も、もっと早くいじめに気づき、注意をしていけば、いじめも軽くて済んだかもしれません。	学校教師の日常的な安全配慮と義務	h 学校教師の安全配慮義務
	④	周りの人は、見ているだけでなく、注意したら、いじめられるかもしれないという気持ちで、怖いという人でも、教師に伝えたりできたかもしれません。	他の生徒たちの不作為と対応についての考察	k 同級生の不作為と対応考察
	⑤	なので、私はどんなことでも、いじめは絶対にやめさせるようにしたいです。	いじめ防止抑止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意

感想文記述を分析しキーワードを抽出し分類すると、本判決書教材では、「a 悪口」「b 無視・仲間はずれ・村八分」「c 暴行・恐喝」「d 物理的いじめ」「e いじめとふざけ」「h 学校教師の安全配慮義務」「i 加害者保護者の保護監督義務」「k 同級生の不作為と対応考察」「l 被害者救済の法的措置」「n 被害者への共感・心情理解」「o 加害者対応の批判」「p いじめ防止抑止の決意」「q いじめ授業への感謝」「r いのちを奪ういじめの理解」「s 被害者対応の考察」「t いじめの犯罪性理解」「u いじめ体験」「x 共同不法行為としてのいじめ」「z1 裁判と損害賠償」「z2 いじめのきっかけ」「z3 個性といじめの関係」を構成要素として抽出できる。

その中でも、他のいじめ判決書教材と同じように共通する抽出できた構成要素が、「a 悪口」「b 無視・仲間はずれ・村八分」「c 暴行・恐喝」「d 物理的いじめ」「e いじめとふざけ」「h 学校教師の安全配慮義務」「k 同級生の不作為と対応考察」「n 被害者への共感・心情理解」「o 加害者対応の批判」「p いじめ防止抑止の決意」「q いじめ授業への感謝」「r いのちを奪ういじめの理解」「s 被害者対応の考察」「t いじめの犯罪性理解」「u いじめ体験」である。

「a 悪口」については、「私立高校寮内いじめ事件」を除いて、他の判決書教材による抽出できた構成要素としてごく一部見られるが、本判決書においてはかなりの数が見られ、その差は大きいために、ここでは「a 悪口」については、特色ある構成要素として考察できる。これは、第3節で本授業実践について考察した内容と重なっている。

「q いじめ授業への感謝」「r いのちを奪ういじめの理解」「u いじめ体験」の構成要素につながる感想文はきわめて少なく、本判決書教材においては、共通する構成要素として位置付けることはできないと考えられる。

生徒たちの感想文を分析し、その記述をもとにキーワードを生成すると、上述したように、共通する構成要素として「b 無視・仲間はずれ・村八分」「c 暴行・恐喝」「d 物理的いじめ」「e いじめとふざけ」「h 学校教師の安全配慮義務」「k 同級生の不作為と対応考察」「n 被害者への共感・心情理解」「o 加害者対応の批判」「p いじめ防止抑止の決意」「s 被害者対応の考察」「t いじめの犯罪性理解」の11をあげることができた。次に、それぞれに該当する感想文記述を3つ紹介し、抽出された構成要素を分析し検討していきたい。

それぞれの構成要素に位置づけられる感想文を3つ紹介し、その後に、どのような教育内容を含む構成要素なのかについて考察していきたい。

2 感想文記述によって抽出できた構成要素

まず最初に、抽出した構成要素に分類する感想文記述をさらに詳細に検討し、本判決書教材を活用した授業において、共通する学びとしてどのような構成要素が見られるかを検討する。その構成要素については、他の5つのいじめ問題の判決書教材によって抽出できる構成要素と共通するものをまず整理する。

(1) 「b 無視・仲間はずれ・村八分」のいじめ態様についての記述

- ・ ものをかくす、ものを捨てる、ものを壊す、暴行、無視する、「キモイ」という言葉を言う、脅すということをするのは、とても悪い犯罪だと思います。(A12④)
- ・ いじめは、冷やかしたり、からかうだけではなく、言葉で脅したり、悪口を言ったり、仲間はずれ暴力など、いろいろある。(A41③)
- ・ 私のいじめの想像よりも、いじめは怖いものでした。たとえば、私が想像していたのは、悪口や仲間はずれ、たたく、けるなどでしたが、今回習ったいじめは、バットでなぐる、ものを隠す、捨てる、そして、彫刻刀で刺すなど、想像を超えていたので、いじめは良くないと改めて学びました。(A47②)

これらの感想文記述より「無視によるいじめ」、「無視・仲間はずれなどのいじめ理解」「シカトや仲間はずれのいじめ理解」などをキーワードとして取り出すことが出来るが、どのような内容なのかについて具体的な記述は見られず、いじめの態様の一つとして理解しているような印象である。

(2) 「c 暴行・恐喝」のいじめ態様についての記述

- ・ 授業でやったこのいじめは、長い期間、暴力が脅しなど、いろいろないじめをされている。(A34①)

- ・ いじめは、冷やかしたり、からかうだけではなく、言葉で脅したり、悪口を言ったり、仲間はずれ、暴力など、いろいろある。(A41④)
- ・ 私のいじめの想像よりも、いじめは怖いものでした。たとえば、私が想像していたのは、悪口や仲間はずれ、たたく、けるなどでしたが、今回習ったいじめは、バットでなぐる、ものを隠す、捨てる、そして、彫刻刀で刺すなど、想像を超えていたので、いじめは良くないと改めて学びました。(A47③)

上記の感想文記述は、本判決書教材によって、いじめがどのようなものなのかについてのいじめの態様についての理解の広がりを示すものである。

(3) 「d 物理的いじめ」のいじめ態様についての記述

- ・ ものをかくす、ものを捨てる、ものを壊す、暴行、無視する、「キモイ」という言葉を言う、脅すということをするのは、とても悪い犯罪だと思います。(A12②)
- ・ でも、私がいじめられていたら、私は親に相談したり、先生たちにも言えないと思います。もし、自分が「キモイ」とか言われても、言い返さないでだまっておいて、他にもいろいろされたり、物を隠されたりしたら、いじめ相談所への相談をしたら良かったと思いました。(A22③)
- ・ 私のいじめの想像よりも、いじめは怖いものでした。たとえば、私が想像していたのは、悪口や仲間はずれ、たたく、けるなどでしたが、今回習ったいじめは、バットでなぐる、ものを隠す、捨てる、そして、彫刻刀で刺すなど、想像を超えていたので、いじめは良くないと改めて学びました。(A47④)

上記の感想文記述から、「物を隠す」「物を捨てる」「物を壊す」などが、いじめであることを理解している。いじめの態様における「物理的いじめ」についての理解である。

(4) 「e いじめとふざけ」のいじめ態様の記述

- ・ 加害者側はグループですともういじめになるということが分かった。どんなささいなことでも、感じ方によって、いじめになることが分かった。加害者は、何も考えられなくなると思った。(A40④)
- ・ 今回、社会の時間を使って、いじめについて学びました。自分が思っていたいじめというのは、ただの冗談だったのかもしれないです。本当のいじめというのは、周囲の人、教師、保護者などの人が、関わって大事だということを思いました。(A51①)
- ・ 今までのいじめの授業をやってきて、いじめはいけないと自分の心の中では思ってたけど、でも、やっぱり、気の合わない人、上から目線の人には、いじているのかなあと思いました。相手の気持ちも全然何にも分からないし、どこまでがいじめに入るのかもよく分からなかったでした。だけど、これからも、人生ずーと長いし、気の合わない人や自分の中では受け入れられない人も

たくさん出てくると思うし、たぶん、絶対いると思うけど、いじめだけは絶対にやってはいけないと分かって良かったと思います。(A52①)

上記の感想文記述によるキーワードとしては、「いじめとふざけの違い理解」「冗談と本当のいじめ」「いじめ問題の現実におけるきびしさとむずかしさといじめとふざけの区別」をそれぞれあげることができる。感想文の数は少ないが、一部の生徒にいじめなのか、ふざけなのかについて考察させていると思われる。

(5) 「h 学校教師の安全配慮義務」についての記述

- ・ 今日の授業で教師が2、3人ついていれば良かったと思いました。それは、教師が入れば、加害者の方も被害者の方もいじめに合わなくていいからです。教師も早く帰らないで、加害者が見張りをしていた方が良かったと思いました。(A7①)
- ・ 学校の教師は、安全配慮義務というのをやっていることがわかり、休み時間などに、廊下を歩いているのはいじめがないかを見るために歩いていることがわかった。(A45①)
- ・ いじめというのはやっぱりだめだと思った。学校の先生とかは、安全配慮義務があるんだっとなら、もうちょっと細かく生徒を見ておけば良かったのになあと思った。(A54①)

本判決書教材を活用した授業においても、他の判決書と同様に、学校・教師の安全配慮義務についての構成要素が抽出できている。これは、授業構成において、「学校・教師はどうすれば良かったのか」という学習テーマを位置づけており、そのテーマをもとにして、生徒たちは考察を行っているからだと考えられる。

本判決書における裁判官の判断においては、「登校時の関係児童の様子に注意したり、教室に始業前から教員を配置するなど、適切な措置を講ずる義務がある」「授業内外を問わず、職員を配置する」などが示されているが、生徒たちはその事実を通して、教師の日常的な巡回活動の意味を理解している。さらに教師の安全配慮義務として、日常的な生徒たちの保護観察の必要性和初期段階におけるいじめ発見の努力なども感想文の記述には見られる。そして、言葉環境改善がいじめを防ぐことについての感想文記述も見られる。

以上の考察から、本判決書における学びには、「日常的な生徒たちの保護観察の必要性」と「初期段階におけるいじめ発見の努力」、「言葉環境改善の努力」がいじめを防ぐための学校教師の安全配慮義務としてとらえていることがわかり、キーワードとして考察できる。

(6) 「i 加害者保護者の保護監督義務」についての記述

- ・ でもやっぱり悪いのは、加害者とその保護者だ。加害者はなぜこのようないじめをしてしまったのか。その保護者も自分の子どもに注意しなかったのか、注意していればこのようないじめはなかったと思う。これからは、自分の言葉遣いに気をつけて日々楽しい生活を送りたい。(A4④)

- ・ 感じたことは、まずは学校の方もアンケートをとったり、教師と生徒で1対1で話しをする時間をとり、ゆっくりと話しを聞いたりすればいいと思う。これからは、一人一人が自分の行動に責任を持つこと、それ以上に親は自分が産んだ子だからきちんと育て、いい子にすること。(A21③)
- ・ 私はまず加害者の保護者だと思います。保護者がもっとBやCに教えたりしていれば、いじめはやんでいたかもしれないし、たぶん、BとCの保護者は二人をあまやかせていると思いました。ふつうだったら、学校に行って話しをするのに、学校に来なかったので、BとCがしたことを悪いと思っていないのかなあとと思いました。(A23①)

保護者の義務と責任の理解と考察については、たとえば、「私立高校寮内いじめ事件」などのように、いじめ判決書によっては感想文記述にほとんど見られないものもある。ところが、本判決書教材を活用した授業では、多くの感想文記述が見られた。それは、本判決における裁判官の判示の影響を受けていると考えられる。

判決では、加害者三人の保護者はそれぞれ「度重なる不法行為につき、何ら具体的な指導・監督をした形跡はなく、かえって、トラブルの原因は原告にあるとして、本件小学校にも非協力的な態度」をとったこと、「不法行為につき、具体的・実効的な指導・監督をした形跡はなく、かえって、トラブルの原因は原告にあるとの態度」をとったこと、「積極的に指導・監督を行った形跡はなく、かえって、トラブルの原因は原告の暴言にあるという態度」をとったことによる被告に対する指導・監督義務違反があると認めている。

生徒たちの感想文記述では、保護者の監督義務について「自分が産んだ子だからきちんと育て、いい子にする」「保護者がもっと教える」「しっかりと注意する」などと事件を通して義務内容を具体的に理解したと考えられる。以上の考察から、本カテゴリにおける本判決書教材を活用した授業では、対象となった相手の児童生徒の責任にするのではなく、「きちんと育てる」こと、「もっと教える」こと、さらに「しっかりと注意する」ことが、本判決書教材によるキーワードとして考察できる。

(7) 「k 同級生の不作為と対応考察」についての記述

- ・ 周囲の人もみてるだけで注意をしたり、先生に言ったりすればよかったですと思います。なぜ、周囲の人は止めたり、助けたり、先生に言いに言えなかったのかと思いました。教師も早く帰らないで、加害者が見張りをしていた方が良かったと思いました。授業で周囲の人の役割が分かったように思いました。(A7②)
- ・ 周りの人も、教師に言って、加害者のいじめをやめさせれば良かったと思います。(A1②)
- ・ 周りの人も責任は重いと思いました。周囲の人は止めればこんなになるまでいじめは悪化しなかったと思います。でも、自分は止められないと思います。そういう時には、先生に言うか、などいろいろとできることはあると思いました。(A16③)

いじめ判決書教材を活用した授業における感想文記述には、抽出できた構成要素である「k 同級生の不作為と対応考察」に含まれるものがどの教材でも見られる。本判決書教材を活用した授業でも同様にその記述が見られたが、ここでは、「先生に言う」ことの大切さが記述に共通して見られる。その際、「自分は止められない」「注意することは難しい」などと、周囲の人たちの現実的に可能な行動が自分自身に置き換えて記されている。本判決書教材を活用した授業によって、いじめを「先生に言う」ことは生徒らの意識にあるチクリではなく、いじめを予防し抑止する人権侵害を防ぐための行動であることの現実的な理解と考察できる。ここでは、「現実的方法として先生に言う」ことがキーワードとして位置づけられよう。

(8) 「1 被害者救済の法的措置」についての記述

- ・ 周囲の人たちは、いじめを見つけたら、その場で止めなくても、先生にいじめが起きていることを伝えてあげれば、いじめはおさまることや、被害者もいじめられていることを、早目に親や先生などに言って転校したり、欠席したりすることがいいということが分かりました。(A35③)
- ・ 被害者はどうすれば？ということもして、教師に相談する不登校、いじめ相談所への相談なども学びました。(A15②)
- ・ 私は被害者になったら、不登校でも良いというのに少しびっくりしました。でも、不登校になったら、自分の身を助けられるし、教師もいじめに気づけるのでとても良い方法だと思いました。いじめのきっかけは最初にいやなことを言うことだとわかりました。(A26②)

本判決書教材を活用した授業後に感想文記述の中で多数見られる被害者の法的措置は「不登校」である。深刻ないじめを逃れるために「不登校」という法的手段があることについての驚きと同時にその効果についての構成要素が記述には見られる。これは、本判決書における被害者が学校を休んだことで被害から逃れることが出来たこと、中学校に登校するとすぐにいじめの被害にあってしまったことの実事が影響していると考えられる。本カテゴリーにおいては、「不登校の学びと効果」もキーワードになっているのではないかと考察できる。

この「1 被害者救済の法的措置」については、他の判決書では「中野区いじめ自殺事件」や「神奈川県中学校いじめ自殺事件」「私立高校寮内いじめ事件」などで共通に見られる学びである。

(9) 「n 被害者への共感・心情理解」についての記述

- ・ 被害者にとっては、本当につらいことだと思います。こんだけやられたら、学校にも行きたくなくなるし、毎日が最悪な気分になるので、いじめはないほうがいいと思います。(A1③)
- ・ 周りの人は、先生に言うなど、出来る事があったのに、もったいなかった。被害者がかわいそうだった。(A43①)

- ・ いじめの授業で考えたことは、やっぱりいじめられてしまった人は、すごく傷つくし、ずっと心に残ってしまうから、絶対してはいけないと思います。疑問に思ったことは、なぜ、いじめられる人がいるのかを疑問に思いました。みんな、それぞれ性格がすべて同じという人は、この世にだれ1人いないだろうし、いじめる人もそんな権利は持っていないので、いじめる人、いじめられる人が出てくるのか、疑問に思いました。(A53①)

感想文記述をもとにしたキーワードでは「被害者の心情理解と共感」、「いじめ関係者の心情理解を含むいじめの総合的理解」、「被害者の心情理解の必要性」、「人生に大きな影響を与えるいじめの理解」、「被害者の心情理解と共感」、「いじめ被害者への心情理解と共感の重要性」があげられる。それらの内容は「n 被害者への共感・心情理解」についての構成要素が抽出できていると思われる。

被害者の心情理解の必要性について、本判決書においては、いじめ被害者は加害者に対する恐怖から登校することができなくなり、結局、卒業式にも出席しなかった。上記の感想文記述を見ると、いじめによって毎日が「つらい」ものとなり、「最悪な気分」となるために「学校に行きたくなくなる」ことを具体的な事実から学んでいる。また、「心が傷つく」ことについても学んでいる。さらに、その被害者への共感の裏返しとしての批判は加害者に向けられ、「いじめる人はいじめる権利を持っていない」と断言する。以上の考察から、本判決書によって、「いじめによる不登校の被害者心理の洞察」と「いじめる権利はだれにもない」が学習内容になると考えられる。

(10) 「o 加害者対応の批判」についての記述

- ・ 私はいじめの授業で思ったのは、加害者はやっぱり責任をとらないといけないと思った。理由は、被害者のいやなことをたくさんしたから。でも、少し疑問に思ったことがあり、加害者が被害者を集中的にいじめたのは、何か理由があっただけではないかと思う。でないと、何人かが、一人を集中的にいじめないかなと思ったからである。でも、やっぱり、「キモイ」や「ムカつく」のちよつとしたひと言が、被害者の心に刺さったと思う。でも、加害者もここまで殺そうとしたり、しなくてもいいと思った。(A28①)
- ・ 3時間のいじめの授業を通して分かったことは、たくさんあります。加害者は、被害者、被害者の親、自分の親の気持ちを何一つ考えていないと思いました。加害者もその人たちの身になって考えれば、いじめはなくなると思います。(A3①)
- ・ しかもいじめがおこる原因は、被害者が始めに何かしたからと思っていたが、本当は、加害者がそこでいじめてしまったのが悪いということが分かった。(A31③)

感想文記述をもとにしたキーワードでは、「加害者の行動批判」「加害者の行動や心情の批判」、「加害者行動への疑問と批判」、「加害者に対する対応考察」、「加害者行動批判と責

任についての考察」、「加害者の行動や対応についての理解と批判」「加害者行動についての批判」をあげることができる。

本判決書教材を活用した授業では、加害者対応の批判の中心に、被害者の気持ちの無理解さがあげられている。上記の感想文の記述でも、「ちょっとした一言」が被害者の心に刺さったこと、関係者について「何一つ考えていない気持ち」、「相手は重く感じる」ことの無理解さを述べている。上記の考察から、本判決書によって「加害者対応の批判」が構成要素として抽出することができる。

(1 1) 「p いじめ防止抑止の決意」についての記述

- ・ いじめの授業を通して、ぼくは、いじめは言葉がきっかけとしてあるのだと思いました。言葉は生きていて先生が言っていたので、ぼくはびっくりしたけど、よく考えれば、言葉は人を傷つけた、あるいは、人をほめたりするから、人にいやなことを言えば、傷つくということも分かりました。これから、自分の言動、行動に気をつけて、生活していきたい。(A8②)
- ・ 改めて、言葉は人を傷つける最大の武器だし、相手の傷つくことを言わないようにしようと思いました。言葉で、今まで、いじめに合い、大切な命をたった人もいるんだと思うと、言葉、言動に気をつけたいと考えました。(A24②)
- ・ この授業を受けて、いじめは本当にはいけないということを改めて知った。これからは、自分の言葉や行動一つ一つを考えてからしたい。他の人がいじめられてたり、いじめてたりしたら、自分にできることをやりたい。もし、自分がやられたら、学校をしっかりと欠席したい。(A33②)

感想文記述をもとにして、キーワードを示すと、「言葉遣いに対する今後への決意」、「今後への言動、行動への決意」、「いじめ防止抑止のための決意」「今後のいじめに対する言動についての決意」「今後のいじめ対応への決意」「いじめ防止抑止のための今後への決意」などがあげられる。本判決書教材による授業においては、「いじめ防止抑止」のために「自分の言動や行動」に気をつけていきたいという決意の記述が多く見られる。

(1 2) 「s 被害者対応の考察」についての記述

- ・ 私がいじめられていたら、私は親に相談したり、先生たちにも言えないと思います。もし、自分が「キモイ」とか言われても、言い返さないでだまっておいて、他にもいろいろされたり、物を隠されたりしたら、いじめ相談所への相談をしたら良かったと思いました。(A22④)
- ・ 被害者も、1人で抱え込まずに、親や先生に助けを求めれば良かったと思う。言葉に注意して、周囲の人たちが、いじめをさせないようにすれば良かったと思う。(A41⑥)
- ・ 自分がされていやなことは、絶対に相手にはしたらいけないことが分かった。いやなことをされたら、大きないじめになる前に、親や先生に相談することが大切だということが分かった。いじめられたら、親などに相談して転校させてもらった方がいいと思いました。(A44③)

本判決書教材を活用した授業による感想文では、被害者対応について批判的な考察はそれほど見られない。中野区いじめ自殺事件などの他の判決書においては、被害者の対応の問題点についての記述が多数見られるものもある。本判決では、被害者は言葉をめぐるとラブルがいじめのきっかけになったとしても、それ以後は加害者による一方的な暴行や脅迫が繰り返され、被害者は不登校に陥ったりしてその被害は深刻なものになっていることが影響としては大きいと思われる。

また、判決書では「大きいじめになる前に」「一人で抱え込まず」に、親や先生に助けを求めることの記述が見られる。以上の考察から、本カテゴリーにおいては、「大きいじめになる前に」「一人で抱え込まない」ことの必要性が、学習内容のキーワードになると考えられる。

(13) 「いじめの犯罪性理解」についての記述

- ・ いじめ授業を通して、いじめがこんなにも重い罪を受けるなんてことを初めて知りました。ものをかくす、ものを捨てる、ものを壊す、暴行、無視する、「キモイ」という言葉を使う、脅すということをするのは、とても悪い犯罪だと思います。(A12①)
- ・ 私は普段、キモイ、ウザイなどの言葉を使っていました。だけど、この授業で、ウザイ、キモイなどの言葉を人に言うことは、犯罪だということが分かりました。いじめにはたくさんの種類があって、その一つ一つにいじめの罪があることを初めて知りました。(A46①)
- ・ いじめは法律で使われている窃盗罪などと同じようなことだと思った。いじめは、冷やかしたり、からかうだけではなく、言葉で脅したり、悪口を言ったり、仲間はずれ、暴力など、いろいろある。(A41①②)

本判決書教材を活用した授業におけるねらいの一つは、「いじめが犯罪を含む人権侵害であり、被害者の精神をおいつめ、人格権の侵害となることを理解させる。」である。本授業においては、感想文記述を見ると、「ウザい、キモいなどの言葉がいじめとなり、犯罪につながる」ことへの理解、つまり悪口などの言葉の問題はいじめであり、犯罪につながることを理解を深めており、上記のねらいを達成しているように思われる。本判決書教材においては、「悪口などの言葉によるいじめと犯罪性の理解」が構成要素になると考えられる。

これまで「京都市小・中学校いじめ事件」のいじめ判決書教材を活用した授業開発によって、他の判決書と比較して、どのような学習内容としての構成要素があったのか、「授業開発による学びの分析」を行い検討してきた。次に、これまでと同様に、一連の授業後にとった感想文記述をもとにして分析するが、ここでは、「特色ある構成要素」に注目して検討する。

(14) 「a 悪口」の態様についての記述を含む学び

- ・ いじめの授業をして、いじめは絶対にはいけないということを、改めて分かりました。このクラスでは、いじめがないので、継続していきたいです。キモイやウザイなどの言葉を、このクラスで使っている人がいるので、使わないように対策していきたいです。こういう言葉が、流行しないように、早目に対策したいです。これからはいじめをしっかり考えていきたいです。(A36①)
- ・ まず、自分が思ったのは、少しの悪口でも、相手が傷ついたら、それはいじめなんだということです。やっぱり友達とかと一緒にいると、少しの悪口は言ってしまいます。でも、そういうことが注意できたら、少しぐらい減るんじゃないのかなと思いました。なので、この学習でこういう事を言ったり、したりしたら、自分も加害者になる可能性はあるんだと思いました。(A50①)
- ・ 普段、私たちが使っているキモイやウザイなど、言われたら、心が傷ついてしまうことがあったことが分かった。言葉には、使っていないのと、ダメなのとあるから、それをきちんと考えながら、生活していった方が良くと思う。(A55①)

本判決書教材を活用すると、生徒たちはいじめの内容理解として、悪口を言ったりすることもいじめであり、キモイなどの「言葉からいじめにつながる」ことを学んでいる。本判決書についての『判例時報』の解説では、「児童・生徒間の『いじめ』が社会問題化して久しく、その態様としても言語によるもの、有形力の行使によるものなどがあるが、それが執拗、長期化、集団化し、被害児童・生徒に重大かつ深刻な心身の苦痛を与えている」¹⁹と説明する。本判決書を活用することで、生徒たちはその態様の一つである「言語によるもの」を具体的な事実から学んだと考えられる。

本判決書教材を活用した授業では、特色ある学びとして「悪口によるいじめ問題の理解」、「言葉をきっかけとしたいじめ理解と言葉の大切さ理解」、「言葉をきっかけとしたいじめ理解」、「悪口や脅しによるいじめ」などの記述が多く見られる。

たしかに、他の判決書教材による学びでは「今後への決意」は多数感想文記述として見られる。しかし、悪口などの言葉の問題についての記述はほとんど見られない。教材開発

<表 13 感想文記述に見られる言葉の問題の集計結果>

感想文の分類内容	感想文記述内容の例	神奈川判決 n=115 感想文数 (%)	千葉判決 n=36 感想文数 (%)	岡山判決 n=118 感想文数 (%)	大阪判決 n=36 感想文数 (%)	京都判決 n=58 感想文数 (%)
*これまでの感想文総数 305 *本授業実践感想文総数 58 (第2次、第3次の欠席者を含む感想文総数)						
*「使ってよくない言葉」に関連する記述を含む感想文	・少しの悪口がいじめ引き起こす。 ・いじめの原因となるキモイなどの言葉を使用しない。	4 (3.5)	4 (11.1)	0 (0)	3 (8.3)	35 (60.3)

した判決書による感想文において、どのぐらいの割合でその特色が見られるのか、表 13 にまとめてみた。

これまでの実践では、いじめと言葉に関わる記述はほとんど見られなかったが、本判決書教材を活用した実践では、35人(60.3%)の感想文にいじめと言葉に関わる記述が見られた(記述総数54、平均1.5、偏差値1.05、最大記述数3、最小記述数0)。たとえば、「キモイという言葉を使うだけでだれかが傷つくことを学んだ。」「最初からキモイなどときっかけを作らないことが大切だと思いました。」「キモイやムカつくなど小さな言い合いとかが大きないじめにつながっていくんだなあと思いました。」などの記述であった。これは、リアルな判決書の内容とその学習を通して、いじめがキモイなどの使ってよくない言葉や悪口をきっかけにして起こること、被害者の苦悩に共感でき、暴行や脅迫などの深刻な状況を生み出していくことを、感じ学び洞察できるようになったからだと考えられる。

(15) 「いじめのきっかけ」についての記述

- ・ この授業を終えて、たくさんのことが分かりました。いじめめる人は、何か理由があっていじめること、いじめられている人も、最初に少し悪いことをして、それが、いじめになるのが分かりました。(A17①)
- ・ いじめの授業をやって、知らなかったことがたくさん知れたりしました。今日の授業では、きっかけや被害者はどうすればいいかについて勉強しました。きっかけは、小さなことでも、いじめが始まるということが分かりました。(A30①)
- ・ いじめの授業を通して学んだ事は、いじめは相手が感じた瞬間にいじめになってしまうということや、(A31①)

本判決書教材による特色ある学びとしては、「a 悪口」の態様についての構成要素が抽出できた。同様に言葉の問題によっていじめがエスカレートし、悪質なものになっていくことを判決書の事実から学んだ影響が、この「いじめのきっかけ」についての構成要素となったと考えられる。「いじめは相手が感じた瞬間にいじめになってしまう」という記述は、いじめの主観主義的把握²⁰についても学習内容のキーワードとなっていることを示している。以上の分析から、「言葉によるいじめ拡大の理解」「いじめの主観主義的把握」が、本判決書による学びのキーワードとなると考えられる。

第5節 小括

本章では、第1節で本研究におけるいじめ態様の類型化の1つである「悪口」について、判決書教材の開発の適否を検討した。第2節では、開発した判決書教材を紹介し、その教材に記述されている学習の要素を取り出してキーワード化し、いじめの態様やいじめの責任等との関連で整理した。そして、開発した判決書の構成要素を授業構成において位置付けた。第3節では授業の概要について説明した。そして第4節では、授業感想文を分析し、判決書教材における構成要素が、生徒たちの感想文において構成要素となっているのかを検討してきた。

この節では、第2節で示したいじめ判決書教材のキーワードと第4節で分析した授業感想文記述によるキーワードとの関連を見ていきたい。そのことで、いじめ判決書教材の開発と授業構成によって生徒たちにどのような学びの要素があるのかを検討できる。

次の表14は、本いじめ判決書教材を活用した授業によって生徒たちの感想文記述のキーワードを、抽出した構成要素で類型化したものである。同時に、本章で活用した「京都市小・中学校いじめ事件」の判決書教材記述との関連性を分析するために、いじめ判決書教材におけるキーワードを取り出し整理したものである。

表中の「A5」は、授業を受けた一人の生徒を示し、「③」は感想文記述の三つ目に該当するキーワードが位置付けられたことを示す。つまり感想文記述は、切片化して分類しているものもある。

感想文記述のキーワードと、いじめの態様やいじめ責任等の抽出した構成要素、本いじめ判決書教材のキーワードとを比較する。両方を比べることで、本いじめ判決書教材における学習内容としてのキーワードと生徒たちの感想文記述によって生成されたキーワードがどのような関連性があるのかについて検討できる。

<表14 構成要素と判決書教材、感想文記述との関連>		
構成要素	いじめ判決書教材におけるキーワード	感想文記述をもとにしたキーワード
a 悪口	A(5)悪口などの言葉をめぐりいじめ A(8)悪口をめぐりけんか A(9)悪口の状況の説明 A(10)悪口に対する対策 A(11)悪口はいじめ A(12)言葉をめぐり問題 A(13)言葉をめぐり問題 A(22)脅しによるいじめ A(24)悪口をめぐり問題 A(28)脅しによるいじめ	A5②悪口はいじめ問題理解 A6③悪口によるいじめ問題の理解 A8①言葉をきっかけとしたいじめ理解と言葉の大切さ理解、 A10①言葉をきっかけとしたいじめ理解、 A12⑤悪口や脅しによるいじめ A15①言葉によるいじめ問題についての理解と決意、 A16④言葉によるいじめ問題の理解 A19 言葉によるいじめ発生についての理解、 A22①言葉のいじめ問題についての理解と考察 A24①言葉によるいじめの問題性についての理解 A24③言葉によるいじめでいのちを奪ういじめ理解 A26③言葉によるいじめの問題性についての理解 A28③言葉によるいじめの問題性理解 A29②言葉によるいじめの問題性理解 A30③言葉によるいじめの問題性理解

		<p>A3 3 ①言葉のいじめ問題についての理解と決意 A3 4 ④言葉の問題性についての理解、 A3 5 ①言葉によるいじめの理解 A3 6 ①言葉によるいじめ問題についての理解と決意、 A3 6 ②言葉のいじめ問題についての理解 A3 8 ②言葉によるいじめの問題性理解 A3 9 ①言葉によるいじめの問題性理解 A4 1 ②言葉によるいじめの理解 A4 1 ⑦言葉環境についての重要性の理解 A4 4 ②言葉によるいじめの問題性理解 A4 5 ③言葉によるいじめの問題性理解 A4 7 ①悪口によるいじめ理解 A4 7 ⑦言葉によるいじめの問題性理解 A4 8 ④言葉のいじめ問題についての理解 A4 9 ④言葉のいじめによる問題性理解 A5 0 ①悪口によるいじめ問題の理解 A5 4 ④言葉のいじめ問題についての理解 A5 5 ①言葉のいじめ問題についての理解 A5 6 ①言葉のいじめ問題についての理解</p>
b 無視・仲間はずれ・村八分	A(6)無視によるいじめ A(20)監視するいじめ	<p>A1 2 ④無視によるいじめ A2 7 ②精神的ないじめの損害賠償請求 A4 1 ③無視・仲間はずれなどのいじめ理解 A4 7 ②シカトや仲間はずれのいじめ理解</p>
c 暴行・恐喝	A(4), A(14), A(15), A(16) 暴行によるいじめ A(19) 傷害未遂事件 A(21), A(25) 暴行によるいじめ A(26) 傷害 A(27) 器物破損	<p>A1 2 ③暴行によるいじめ A2 7 ③傷害に及ぶいじめの損害賠償理解 A3 4 ①暴力によるいじめ理解 A3 4 ①脅しのいじめの理解 A4 1 ④暴力によるいじめ理解 A4 7 ③暴行によるいじめ理解</p>
d 物理的いじめ	A(1), A(7)モノを隠す A(2)モノを捨てる A(3)モノを壊す	<p>A1 2 ②物理的いじめについての理解 A2 2 ③物理的いじめについての理解と対応 A4 7 ④物理的いじめについての理解</p>
e いじめとふざけ		<p>A4 0 ④いじめとふざけの違い理解 A5 1 冗談と本当のいじめ A5 2 いじめ問題の現実におけるきびしさとむずかしさといじめとふざけの区別</p>
f 性的嫌がらせ		
g 特別支援いじめ		
h 学校教師の安全配慮義務	A(17)学校教師のいじめへの組織的対応 A(30)学校教師のいじめ対応の組織的問題点と過失責任 A(31)学校教師のいじめ対応の組織的問題点と過失責任	<p>A1 ①教師の過失と責任 A2 ②学校教師のいじめ認知の対応不足と責任 A4 ①学校教師のいじめ認知の対応不足と責任 A5 ④学校教師のいじめ対応の組織的問題点 A6 ②学校教師の組織的対応と配慮義務の過失 A7 ①学校教師の組織的対応と配慮義務の過失 A1 0 ③学校教師のいじめ認知の対応不足と責任 A1 4 ③学校教師の組織的対応と配慮義務の過失 A1 6 ②教師の安全保持義務理解と責任 A2 1 ②学校教師の日常的な安全配慮と義務 A2 2 ②学校教師のいじめ認知の対応不足と責任 A2 4 ④学校教師のいじめ認知の対応不足と責任 A2 5 ③学校教師の安全配慮の義務</p>

		<p>A3 4 ②学校教師の日常的な安全配慮の理解 A3 7 ②教師の責任の理解、 A3 9 ②学校教師の安全配慮の義務理解 A4 0 ②教師の安全保持義務についての学び A4 2 ④学校教師の安全配慮の義務理解 A4 3 ⑤学校教師のいじめ認知の対応不足と責任 A4 5 ①学校教師の日常的な安全配慮と義務 A4 7 ⑧学校教師の組織的対応と配慮義務の過失 A4 8 ②学校教師の安全配慮義務の理解 A4 9 ③学校教師の日常的な安全配慮と義務 A5 1 ②学校教師の安全配慮義務 A5 4 ①学校教師の安全配慮義務違反と過失責任 A5 5 ②学校教師の日常的な安全配慮と義務 A5 6 ③学校教師の日常的な安全配慮と義務</p>
i 加害者保護者の保護監督義務	<p>A(18)加害者保護者の不作為による過失 A(23)加害者保護者の過失責任 A(32), A(33), A(34)加害者保護者の指導監督義務違反と責任</p>	<p>A4 ④加害者保護者の日常的な監督の義務違反 A5 ③加害者保護者の日常的な安全配慮義務違反 A1 9 ③加害者保護者の過失責任 A2 0 ②加害者保護者の過失責任考察 A2 1 ③加害者保護者の監督義務 A2 3 ①加害者保護者の指導監督義務違反と責任 A2 5 ①加害者保護者の保護監督義務と責任 A2 9 ③加害者保護者の保護監督義務と責任 A3 4 ③加害者の保護監督義務違反 A4 2 ③被害者保護者の対応考察 A4 3 ④被害者保護者の過失 A5 1 ④保護者の養育責任 A5 6 ②加害者保護者の保護監督義務理解</p>
j 被害者保護者の保護監督義務		
k 同級生の不作為と対応考察		<p>A1 ②他の生徒の対応考察 A2 ①他の生徒の不作為と対応考察 A3 ②他の生徒たちの対応考察 A4 ②他の生徒の対応考察と批判 A5 ①他の生徒の対応考察 A6 ①他の生徒の不作為と対応考察 A7 ②他の生徒たちの不作為と対応についての考察 A1 0 ②他の生徒の不作為批判と対応考察 A1 2 ⑥他の生徒たちの対応についての考察 A1 4 ②いじめに対する他の生徒の不作為問題と対応考察 A1 6 ③他の生徒の不作為と対応についての自省的考察 A1 7 ③他の生徒たちの対応理解 A1 8 ①他の生徒の不作為と対応についての批判と考察理解 A2 3 ②他の生徒たちの不作為と対応についての考察 A2 4 ⑤他の生徒たちの不作為と対応についての考察 A2 5 ②他の生徒たちの不作為と対応についての考察 A2 6 ①他の生徒たちの不作為と対応についての考察 A3 2 ①他の生徒の不作為と対応考察 A3 5 ②他の生徒たちの不作為と対応についての考察 A3 7 ①いじめ解決のための対応考察 A3 7 ③他の生徒たちの責任考察 A3 8 ①他の生徒たちの不作為と対応についての考察 A4 1 ⑤他の生徒たちの不作為と対応についての考察 A4 2 ①他の生徒たちの不作為と対応についての考察 A4 3 ②他の生徒たちの不作為と対応についての考察</p>

		A4 4 ①他の生徒の対応の理解 A4 5 ②他の生徒たちの不作為と対応についての考察 A4 7 ⑥他の生徒たちの不作為と対応についての考察 A4 8 ①他の生徒たちの対応考察 A4 9 ②他の生徒たちの不作為と対応についての考察 A5 1 ③他の生徒たちの対応考察 A5 4 ②他の生徒たちの不作為と対応についての考察 A5 6 ④他の生徒たちの不作為と対応についての考察
l 被害者救済の法的措置	A(29)被害者のいじめから逃れるための法的措置としての転校	A1 1 ①被害者の法的措置についての不登校についての考察 A1 3 ②いじめ被害者の法的措置についての考察 A1 5 ②被害者の法的措置についての理解 A1 7 ②いじめの法的措置と法的問題についての理解 A2 6 ②被害者のいじめから逃れるための法的措置としての不登校についての考察 A3 3 ③被害者の法的措置についての理解と考察 A3 5 ③被害者の法的措置についての理解と考察 A4 0 ③被害者の法的対応を含む対応についての理解 A4 4 ④被害者の法的措置についての理解 A4 8 ③転校という法的措置についての考察 A4 9 ①被害者対応の法的措置と対応理解 A5 4 ③被害者の法的措置としての転校についての考察
m 被害者自身の問題点		
n 被害者への共感・心情理解		A1 ③被害者の心情理解と共感 A9 ①いじめ関係者の心情理解を含むいじめの総合的理解 A2 1 ①被害者の心情理解の必要性 A3 8 ④人生に大きな影響を与えるいじめの理解 A4 3 ①被害者の心情理解と共感 A5 3 ①いじめ被害者への心情理解と共感の重要性 A5 4 ⑤被害者の心情理解の必要性
o 加害者対応の批判		A1 ④加害者の行動批判 A3 ①加害者の行動や心情の批判 A1 4 ①加害者行動への疑問と批判、加害者に対する対応考察 A2 7 ①加害者行動批判と責任についての考察 A2 8 ①加害者行動の批判と責任の考察 A3 1 ③加害者の行動や対応についての理解と批判 A4 2 ②加害者行動についての批判
p いじめ防止・抑止の決意		A4 ⑤言葉遣いに対する今後への決意 A5 ⑤言葉遣いに対する今後への決意 A8 ②今後への言動、行動への決意 A1 9 ②いじめ防止抑止のための決意 A2 4 ②いじめ防止抑止のための今後への決意 A2 9 ④今後のいじめに対する言動についての決意 A3 0 ④いじめ防止抑止のための今後への決意 A3 2 ②今後のいじめ対応への決意 A3 3 ②いじめ防止抑止のための今後への決意 A3 4 ⑤いじめ防止抑止のための今後への決意 A3 8 ③いじめ防止抑止のための今後への決意 A3 9 ③いじめ防止抑止のための今後への決意 A4 3 ③いじめ防止抑止のための今後への決意 A5 0 ③いじめ防止抑止のための今後への決意 A5 6 ⑤いじめ防止抑止のための決意

q いじめ授業への感謝		A2 0 ①いじめ授業の現実的対応についての学びと感謝 A2 7 ④学習に対する感謝
r いのちを奪ういじめの理解		A2 8 ④いのちを奪ういじめの理解
s 被害者対応の考察		A4 ③被害者対応考察と批判 A1 7 ④被害者対応についての理解 A2 2 ④被害者の対応についての考察 A3 0 ②被害者対応の理解と考察 A3 1 ②被害者対応の理解 A4 1 ⑥被害者対応の批判的考察 A4 4 ③被害者対応の理解 A4 6 ②被害者の対応についての批判的考察 A4 7 ⑤被害者対応についての理解と考察 A5 0 ②被害者対応についての考察
t いじめの犯罪性の理解		A1 2 ①いじめの犯罪性理解 A1 6 ①いじめの犯罪性理解、いじめ責任問題の考察 A2 9 ①いじめの犯罪性理解 A3 7 ④いじめの犯罪性理解 A4 0 ①いじめの犯罪性理解 A4 1 ①いじめの犯罪性理解 A4 6 ①いじめの犯罪性理解
u いじめ体験		A1 8 ②いじめ被害の体験と悩み
v いじめ責任についての考察		
w 被害者対応としての抵抗の理解		
x 共同不法行為としてのいじめ		A2 8 ②共同不法行為について理解と疑問
y (精神的) 後遺障がい		
z1 裁判と損害賠償		A1 3 ①いじめの法的問題についての理解、
z2 いじめのきっかけ		A1 7 ①いじめのきっかけについての理解 A3 0 ①いじめのきっかけについての学び、 A3 1 ①いじめのきっかけについての理解 A3 5 ④いじめのきっかけについての理解
Z3 個性といじめの関係		A5 3 ②個性ある人といじめとの関係

まず、本いじめ判決書教材においては、「悪口などの言葉をめぐりいじめ、悪口をめぐりけんか、悪口の状況の説明、悪口に対する対策、悪口はいじめ、言葉をめぐり問題、脅しによるいじめ、悪口をめぐり問題、脅しによるいじめ、無視によるいじめ、脅しによるいじめ、暴行によるいじめ、傷害未遂事件、暴行によるいじめ、傷害、器物破損、物理的いじめ」などのいじめの態様についての記述が見られた。悪口についての記述が多く見られるために、本章のテーマである「悪口」などの言葉をめぐりいじめについての理解が深まると予想できた。

また、「学校教師のいじめへの組織的対応、学校教師のいじめ対応の組織的問題点と過失責任、学校教師のいじめ対応の組織的問題点と過失責任、加害者保護者の不作為による過失、加害者保護者の過失責任、加害者保護者の指導監督義務違反と責任」などの学校教

師や加害者保護者の義務や責任についての記述が裁判官の判断として示されていたために、その義務や責任についての構成要素の抽出が期待されると考えられる。

次に上記の感想文記述をそのキーワードから分析すると、たとえば「a 悪口」の態様については「悪口によるいじめ問題の理解、言葉をきっかけとしたいじめ理解と言葉の大切さ理解、言葉をきっかけとしたいじめ理解、悪口や脅しによるいじめ、言葉によるいじめ問題についての理解と決意、言葉によるいじめ問題の理解、言葉によるいじめ発生についての理解、言葉のいじめ問題についての理解と考察、言葉によるいじめの問題性についての理解、言葉によるいじめでのちを奪ういじめ理解、言葉によるいじめの問題性理解、言葉によるいじめの問題性理解、言葉のいじめ問題についての理解と決意、言葉の問題性についての理解、言葉によるいじめの理解、言葉によるいじめ問題についての理解と決意、言葉によるいじめの理解、言葉環境についての重要性の理解、悪口によるいじめ理解、言葉のいじめ問題についての理解、言葉のいじめによる問題性理解」などが多数あげられる。

まさしく、本いじめ判決書教材によって抽出できた構成要素が生徒たちに習得されていることを示している。

いじめの態様については、本判決書教材において言葉の問題の他に、「b 無視・仲間はずれ・村八分」、「c 暴行・恐喝」、「d 物理的いじめ」についても一部記述され準備されていたが、生徒たちの感想文記述も一部見られるだけで、学習者の多くに共通となる構成要素となっていない。

同様に、感想文記述を見ていくと、学校教師の義務や責任については、次のようなキーワードが見られる。

「教師の過失と責任、学校教師のいじめ認知の対応不足と責任、学校教師のいじめ対応の組織的問題点、学校教師の組織的対応と配慮義務の過失、学校教師の組織的対応と配慮義務の過失、教師の安全配慮義務理解と責任、学校教師の日常的な安全配慮と義務、学校教師のいじめ認知の対応不足と責任、学校教師の安全配慮の義務、学校教師の日常的な安全配慮の理解、教師の責任の理解、学校教師の安全配慮の義務理解、教師の安全配慮義務についての学び、学校教師の安全配慮義務の理解、学校教師の安全配慮義務、学校教師の安全配慮義務違反と過失責任」

以上の多数の学校教師の安全配慮義務や責任に関わる記述から、本いじめ判決書教材によって期待されるいじめの責任に関連する構成要素については生徒たちによっても習得されたことを示している。

さらに、加害者保護者の義務と責任については次のような感想文記述をもとにしたキーワードが見られる。

「加害者保護者の日常的な監督の義務違反、加害者保護者の日常的な安全配慮義務違反、加害者保護者の過失責任、加害者保護者の過失責任考察、加害者保護者の監督義務、加害者保護者の指導監督義務違反と責任、加害者保護者の保護監督義務と責任、加害者の

保護監督義務違反、被害者保護者の対応考察、被害者保護者の過失、保護者の養育責任、加害者保護者の保護監督義務理解」

以上のキーワードから、構成要素として「i 加害者保護者の保護監督義務」も抽出できる。

ところが、「k 同級生の不作為と対応考察」、「l 被害者救済の法的措置」、「n 被害者への共感・心情理解」、「o 加害者対応の批判」、「p いじめ防止・抑止の決意」、「q いじめ授業への感謝」、「r いのちを奪ういじめの理解」、「s 被害者対応の考察」、「t いじめの犯罪性の理解」、「u いじめ体験」、「x 共同不法行為としてのいじめ」、「z1 裁判と損害賠償」、「z2 いじめのきっかけ」、「z3 個性といじめの関係」については、本いじめ判決書教材に事実認定や裁判官の判断として示されていたものではなく、副次的に本判決書教材を活用した授業によって生み出されたものであると考えられる。

その中でも、「k 同級生の不作為と対応考察」、「n 被害者への共感・心情理解」、「o 加害者対応の批判」、「p いじめ防止・抑止の決意」「z2 いじめのきっかけ」についての感想文記述は多く見られ、本判決書教材を活用した授業において生徒たちがグループでの討議や学級全体での意見交流を通して、生徒たちの学びとなったものと考えられることができる。

¹ 京都地裁平成17(2005)年2月22日判決「京都市小・中学校いじめ事件」(一部認容、一部棄却[確定])『判例時報』1915号、p.122

² 喜多明人・橋本恭宏・船木正文・森浩寿編『解説学校安全基準』不磨書房、2008、pp.154-160/橋本恭宏『『いじめ』『自殺』と学校関係者の安全指針』『季刊教育法』151、2006、pp.7-13

³ 梅野正信『教職管理職のための法常識講座』上越教育大学出版会、2015、pp.158-169

⁴ 梅野正信『教職管理職のための法常識講座』上越教育大学出版会、2015、pp.181-192

⁵ 梅野正信・采女博文「事例研究教育管理職のための法常識講座」第6回『季刊教育法』131、2001、pp.57-62

⁶ 文部科学省「平成25年度 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について」2014

⁷ 国立教育政策研究所生徒指導研究センター『いじめ追跡調査2007-2009 いじめQ&A』平成22年6月、pp16.-23

⁸ 文部科学省『人権教育の推進に関する取組状況の調査結果について』、2009、p.56

⁹ 赤坂真二『友だちを「傷つけない言葉」の指導』学陽書房、2008、pp.18-19

¹⁰ 梅野正信「人権教育資料の分析的研究1ー「協力的」「参加的」「体験的」な学習を中心とする指導例示の特色と傾向」『上越教育大学研究紀要』、31、2012、pp.29-40

ユネスコは「人権教育のための世界計画 第一フェーズ(2005-2007)」において、「初等中等教育における人権教育行動計画」を取り上げ、その中で「学習環境ー学校環境それ自身が、人権教育と基本的自由を尊重し促進する。学校環境は、全ての学校関係者(生徒、教員、職員、経営者及び保護者)に、実際の生活行動において人権の実践機会を提供する。学校環境は、児童が自由に意見を述べ、学校生活に参加することを可能にする。」と述べている。言うまでもなく、学校環境・学習環境の重要性を指摘している。

これを受けて、人権教育の指導方法等に関する調査研究会議は、「人権教育の指導方法等の在り方について[第三次とりまとめ]」において、「人権教育の成立基盤となる教育・学習環境」の重要性を「第一フェーズ」と同様に指摘している。その中では、人権教育推進において「教育内容や方法の在り方とともに、教育・学習の場そのものの在り方がきわめて大きな意味を持つ」と述べ、「場における人間関係や全体としての雰囲気などが、重要な基盤をなすのである」としている。

¹¹ 梅野正信「人権教育資料の分析的研究1ー『協力的』『参加的』『体験的』な学習を中心とする指導例示の特色と傾向」『上越教育大学研究紀要』第31巻、2012、pp.29-41、

¹² 言葉の問題といじめ対応に関わる実践や研究には多様なものがある。

自己尊重の自己表現の育成を目指して、アサーションの必要性が述べられてきた(園田雅代「概説 アサーション・トレーニング」『創価大学教育学部論集』52、2002、pp.79-90)。また、社会的スキルの向上を目指して、ソーシャルスキルトレーニングがある(伊佐貢一『「温かいメッセージ」のソーシャルスキ

ル教育』明治図書、2008、pp.7-25)。両者ともその主眼は、現代の子どもたちのコミュニケーション能力の不十分さをスキル向上を通して、改善していこうとするものである。

「悪口を言う」「乱暴な言葉を使う」などの小さな差別を見逃さず、「教師の気迫と毅然とした態度」でいじめに対応することを述べる実践がある（甲本卓志・山本芳由幸『いじめを出さない学級はここが違う中学校』明治図書、2008、pp.90-93）。それらは、生徒指導としての教師側の指導・注意・説諭であり、学習内容・方法としての人権教育ではない。

道徳の授業用教材においては、言葉について相手に対する思いやりを持たせる道徳的心情へのアプローチが見られる（笠井善亮『最新の教育課題を取り入れた中学校道徳「自作資料」No.2』明治図書、2007、pp.27-32）。それらは、社会生活や人間関係の基礎としての言葉を重視し、生徒個々の道徳性を高めようとする取組であり、言葉環境の改善を目的としたものではない。

学級における言葉環境の問題を学習内容・方法を通して言葉の改善を図ろうとする研究がある。赤坂は、学級によりよいコミュニケーションを築くことの重要性を述べ、スキルから内面に迫る指導の効果を提唱する（赤坂真二『友だちを「傷つけない」言葉の指導』学陽書房、2008、p3）。プラス言葉を子どもたちにわかりやすく「ふわふわ言葉」と言い換え、悪口や暴言などの対処法を説明する。

¹³ 梅野正信「人権・同和教育に関する国の施策と実践的取組課題」、『資料解説 学校教育の歴史・現状・課題』教育開発研究所、2009、pp.237-246

¹⁴ 梅野正信・采女博文『判決書教材を活用した市民性育成教育を担う学校づくり』科研費研究中間総括報告書、2003、p.9

¹⁵ 梅野正信・采女博文『判決書教材を活用した市民性育成教育を担う学校づくり』科研費研究中間総括報告書、2003、pp.25-37

¹⁶ 『判例時報』1915号、pp.122-123の裁判の解説を参考にした。

¹⁷ 文部科学省『平成20年度「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」について』2009。

¹⁸ 授業評価についても授業実践のクラスと同じであるが、妥当性をより高めるために2011年実践評価数はサンプルが1クラス多い。

¹⁹ 『判例時報』1915号、p.123

²⁰ 坂田仰『教育法規実践学【上巻】』教育開発研究所、2014、p.96

第4章 いじめ判決書教材の開発（判決書教材B・東京高裁平成6年5月20日判決）

第1節 判決書選択の妥当性

本節では、本研究におけるいじめ態様の類型化の1つである「無視、仲間はずれ、村八分」「暴行・恐喝」について、判決書教材の開発の適否を検討し、活用する判決書教材を紹介する。

本研究で活用したのは、東京高等裁判所平成6（1994）年5月20日判決「中野区中学校いじめ自殺事件」である¹。本判決書を選択した理由は以下の通りである。

まず第一に、裁判に関する研究者の先行研究との関わりについて述べたい。

東京地裁判決では、葬式ごっこを「単なるエピソード」として認定したが、本高裁判決では、「葬式ごっこ」が明らかにいじめであったことを認定している。特筆すべきは、判決は「精神的に大きな衝撃」という文言で、被害者の精神的なダメージについても記しており、その点からもいじめ認定をしている点である。それまでの判決にはほとんど見られなかった部分であり、この点について采女博文は「裁判例の大きな流れとしては、…精神（精神の自由）への攻撃といういじめの本質についての裁判所の理解は深まりつつあるとあってよい。」と記し、また、「いじめの認識については、より深くなっている」判決であったと評価した²。また、いじめ認定については次のように解説している。

「いじめについての認識を深めている。加害生徒グループ内での被害生徒Aの位置を他のメンバーの役割との間に互換性のない被支配的役割が固定したものであると認定し、使い走りなどの使役についても『その内容自体からして通常人であれば誰もそのように使役されることに屈辱感及び嫌悪感などの心理的苦痛を感じないことはあり得ない』としていじめの一態様と認めるなど一連の加害生徒らの行為（『手などを縛ってロッカーの上に乗せる』、『顔に髭の模様を書き込んで踊らせる』、『1年生とのけんかをけしかける』、『校舎2階まで鉄パイプをよじ登らせようとする』など）をいじめと認めた³」と述べる。

東京高裁判決についての教育法および法学関係研究者の論考は、子どもの人権という視点から地裁判決をのりこえたものであると評価する一方で、その問題点についても指摘するものが多い。

青野博之は、いじめ認定については、「いじめの特徴を的確に捉えている」とし、本判決を評価した。しかし、「自殺の予見可能性の有無」については、「継続的なものであること」「悪質かつ重大ないじめであること」「教師らからも、保護者からも実効ある助けの手が得られないという状況にあること」の3つの要件が備わるときに「精神的抵抗力が弱まっており、自殺は予見可能性があるというべきである」とし、本いじめ事件についても「予見可能性が肯定されるべき事案であろう」と本判決を批判した⁴。

采女博文は、本判決は自殺に関して「予見可能性を否定して賠償範囲からはずしている」としているが、「認容額から見て、『自殺』を事実上考慮に入れていると思われる。」と解説する。しかし、「いじめの本質は精神に対する攻撃であり、いわばうつ病状態のなかで被害児童・生徒が死を「選択」したとしても、学校側による適切ないじめ救済措置がとられていないときに、いじめによる死という損害を賠償範囲から排除するのは誤りであろう。」と述べ、「予見可能性」という判断枠組みにこだわらず、「有形力の行使を伴う深刻ないじめによる自殺」に関しては、自殺を賠償範囲に含めるべきだとする学説を支持した⁵。

市川須美子は、「被害者側の受け止めに重視し」たいじめ認定、「いじめと自殺との事実的因果関係を肯定し」た点、「悪質ないじめ、葬式ごっこ」などに「教師側の過失を認めた」点について、本控訴審判決の特色であると記し、「自殺の予見可能性は1審同様に否定され、自殺損害についての賠償は認められなかった」が、「慰謝料算定で、賠償額としてはいわき事件とほぼ同額を認めた」と分析した。さらに、「いじめに対する学校責任をかなり厳しく認定した」いわき事件判決と本控訴審判決が、以後のいじめ裁判では、「リーディングケースの役割を担うはずである」と考察しながらも、「いじめがあったということの立証、いじめと不登校や精神的後遺症などの被害との事実的・法的因果関係、また、自殺事件をめぐることは、依然として予見可能性などの論点がネックとなって、いじめに対する学校責任の法理の展開と評価しうるほどのものは少ない。」と批判した⁶。

梅野正信は、本判決について、「対象となる事件が、①「いじめ」による自殺であること、②加害生徒の不法行為が具体的に認定されていること、③教師の安全配慮義務に関する過失が認定され、④加害生徒の保護者に保護監督義務違反が明確に認定されていること、⑤教師のいじめへの加担の事実が指摘されていること、⑥対応の遅れや問題点、対応をとるべき時期が明示されていること⁷」を取り上げ、本判決書が研修の資料として適した事例であることを述べている。

第二に、授業としての適否について述べたい。

梅野は、本判決について、「身体的・精神的暴力が具体的に記述されている。個々の行為と犯罪との照応、被害者に与えたダメージの段階性など、発言と討論を組織しやすい題材」と述べる⁸。葬式ごっこやシカト、暴行や恐喝などの事実が認定され、その精神的・身体的侵害の想像を喚起する中野区中学校いじめ自殺事件の裁判例は、本いじめの態様に対応したものと言えよう。

中野区中学校いじめ自殺事件は、「葬式ごっこ」で話題となり、社会問題となった。級友だけでなく、担任をはじめ教師集団の一部もこの色紙に文言を記していた。この葬式ごっこの事実については、プライドを傷つけ、精神的自由を侵すいじめとして焦点化され、仲間はずれや村八分の問題を考えさせる具体的な事実となる。

判決は「精神的に大きな衝撃」という文言で、被害者の精神的なダメージについても記しており、その点からもいじめ認定をしている。「葬式ごっこ」「入れ替わり立ち替わりの脅しの電話」「(学級全員での)シカト」は、無視や仲間はずれ、村八分に該当する。身体的暴力ではないが、明らかに不法行為であり、精神的な人権侵害行為である。

また、この判決書では、学級で同様の色紙がまわされたときに、同調圧力やノリ、空気を読むことを乗り越えて人権感覚を持って対応できるかどうかを問うことが可能となる。

「暴行・恐喝」は、あらゆるいじめ裁判に見られる事実であるが、この判決書の中の被害者に与えられた苦痛は、想像を絶する。生き地獄のような毎日が被害者には課せられていた。この判決書を活用した授業では、暴行・恐喝の事実を伝えるだけでなく、被害者の痛みや苦しみに共感させ、いじめがいかにかいどい人権侵害かを想像力を持って学ばせることを重視した。そのために、深刻ないじめ被害から逃れるために被害者はどうすればよかったのかという問いを投げかけ、具体的な対応策を考察させ、最終的には緊急避難的な欠席をはじめとした法的措置を学ばせられると考えられる。

その他、本いじめ裁判では、具体的に事実認定の中でどの部分に教師の過失があったのかを判断しており、いじめ被害結果の予見可能性と結果回避義務との観点で過失を判断していると言えよう。

東京高裁判決は、いじめと被害者の自殺との間に因果関係があるか否かについて検討し、判決は、いじめと自殺との因果関係を認めた。「被害生徒が悪質化したいじめに長期間さらされ続け、深刻な肉体的、精神的苦痛を被ることを防止することができなかった」ので、「教員らには、いじめを防止し得なかった点につき過失がある」とし、「損害を賠償する責任がある」と認定した。しかし、自殺についての損害賠償責任については、自殺の予見可能性は否定した。その結果、いじめ自殺についての賠償責任を認めなかった。また、本判決では親権者の責任についても示されている⁹。

ところで、国立教育政策研究所の2010年から2012年の調査¹⁰によると、中学生の男女共に「仲間はずれ・無視・陰口」の加害経験率は最も高く、特に女子に多い傾向が見られる。同様に被害経験率についても高く、同様に女子に多い傾向が見られる。これは、小学校でも同様であり、特に中学1年生がピークとなっている。

さらに、「仲間はずれ・無視・陰口」の経験率は、一部の特定の児童生徒だけが巻き込まれているのではなく、被害者も加害者も大きく入れ替わりながらいじめが進行するという実態が続いている。

「仲間はずれ・無視・陰口」については、学級づくりにおいて学級担任を悩ます最大の課題となっている。特に女子のグループ化をめぐって生起する問題であり、中学1年生の女子に多く見られ、上記の調査結果は現場サイドの感覚と重なるところがある。

小学校と違って学級担任が、クラスの生徒たちと活動時間の共有が少ない中学校の状況においては、「仲間はずれ・無視・陰口」が起こっても気づきにくい。そのため中学生の時期に、不登校の生徒が増加することにもつながっていると考えられる。

学校生活において生活指導の機会をとらえて、教師が生徒たちに語る言葉には限界がある。いくら丁寧に生徒たちに情感を込めて説明説得しても、中学生の心には届かないことも多い。時には、教師の説明や説得に反発心まで持ってしまうこともまれにある。やはり、教材を通しての学びが生徒たちには心に響くことも多い。

生徒たちは「仲間はずれ・無視・陰口」に関しては、「暴行・恐喝」などと違って、人権侵害行為であるという認識が薄く、まさしく生徒たちの人権感覚の育成が問われている。

「暴行・恐喝」は、あらゆるいじめ裁判に見られる事実であるが、言うまでもなく犯罪行為である。このテーマとの関連で活用した判決書については、いわき市中学校いじめ自殺事件¹¹をはじめ、多様な判決書教材が可能であるが、上記の教育法学や法学関係の研究者の先行研究を参考にして、中野区中学校いじめ自殺事件の裁判例を採用した。

生徒たちの人権感覚育成に必要なことは、想像力や洞察力である。梅野は教師向けの判決書教材を作成し、教師に求められる人権感覚の中核に位置するものとして、「推し量る力」「共感的想像力」「合理的洞察力」の専門的能力の育成を述べているが¹²、この能力育成は、児童・生徒にもそのまま適用されるべきものである。「仲間はずれ・無視・陰口」「暴行・恐喝」の行為が、被害者にどのような精神的・肉体的な苦痛を与えるのかを豊かな想像力や洞察力を育成しながら、具体的な教材を活用してきちんと教えていく必要がある。

「仲間はずれ・無視・陰口」などの精神的・心理的いじめや暴行・傷害・恐喝などの身体的いじめが最終的に被害者をどのような結果に追い込むのか、その事実の学びを通して中学生は想像力が高まるのである。

以上、本判決についての研究者の分析と「無視、仲間はずれ、村八分」「暴行・恐喝」のいじめ態様を教材として活用するための本判決の特色から、本章では「中野区中学校いじめ自殺事件」活用が妥当であると判断する。

第2節 いじめ判決書教材の開発および構成要素の抽出

1 判決書教材活用の視点

本節では、「無視、仲間はずれ、村八分」「暴行・恐喝」のいじめ態様に対応する判決書教材として、東京高等裁判所平成6年5月20日判決「中野区中学校いじめ自殺事件」を活用する。最初に、教材活用の視点を述べ、活用する判決書教材を具体的に紹介する。教材には、下線部が引かれているところがある。この部分は、本判決書教材を通して、構成要素として抽出できると期待される場所である。

その後、本いじめ判決書教材の記述から期待される学習内容のキーワードを生成し、構成要素を抽出する。作成する表には本いじめ判決書教材に含まれる構成要素が示されている。

本判決書教材として活用した中野区中学校いじめ自殺事件は、「葬式ごっこ」や「生き地獄」という名称によって社会的に広く認知され、一般化された事件である。本事件の判決書教材についての先行研究は梅野によって開発され、公開されており¹³、本章ではその判決書教材を活用する。

梅野は本判決書選定の理由を3つの視点で説明する。一つが、「判決文に記された人物である、被害者、加害者、先生、親、生徒たちの様子が分かりやすく具体的に記されている」こと、第2に「暴力行為、屈辱的な行為（教室で顔にマジックで書かれた、葬式ごっこなど）がリアルに描かれており、人権侵害行為を特定し、具体的な議論が比較的容易に設定できる」こと、第三に、「それぞれの行為の問題点を判決文の中で裁判官が分かりやすく指摘し説明している」ことをあげている¹⁴。

論者は、本判決書教材を活用した授業実践をもっとも多く行ってきた。本判決は、法学関係の研究者が論点としたように、いじめ認定の範囲の拡大を示すものであった。具体的には「葬式ごっこ」事件をいじめと認定した点にある。また、精神的自由に対する侵害行為がいじめであることを認めた。このことから、いじめ事実の認定について、子どもたちと考察していくには最適な教材となり得る。いじめ事実そのものも、具体的な記述が多く、葬式ごっこは当然のこと、シカトや靴隠し、脅迫電話、パシリ、暴行など子どもにとっては身近ないじめ行為が記されており、被害者の苦悩も含めて、状況場面の想像が容易であると言えよう。葬式ごっこやシカトでは、傍観者周囲の者の現実的対応法なども議論できる側面もあるし、保護者の問題・責任についても、事実認定の中に記載されており論議していくことが可能であろう。教師のいじめに対する取り組みの不十分さを示す事実も多く、研究者の指摘する安全配慮義務違反についても教師の責任追求の中で検討することが可能であろう。また、被害者の問題点を考察したり、どうすればいじめ自殺から逃れることができたかを、現実的判断を論議することも可能となろう。それらを通して、法的判

断力も育成することができるのではないかと考えられる。本判決文は、実践を重ねてきた論者が考えるに、いじめ授業を行うにあたってもっとも典型的な判決書教材資料となりえよう。

2 判決書教材の実際

東京高等裁判所平成6年5月20日判決 『判例時報』1495号42頁、『判例タイムズ』847号69頁

【判決】

1. いじめを苦にして中学校2年男子Aが自殺し（昭和61年2月1日）、Aの両親が東京都、中野区、加害生徒B・Cの両親を相手に損害賠償を求めた（民法709条、710条、719条、国家賠償法1条、3条）。
2. 東京地裁は、Aが昭和60年12月以降いじめを受けていたとして学校側と加害生徒の両親の責任を認め、暴行等（いじめ）に対する慰謝料・弁護士費用の約400万円の損害賠償を命じた。
3. 東京高裁は、Aが昭和60年10月から長期にわたりいじめを受けていたことを認め、学校側と加害生徒の両親に対しAの受けた肉体的、精神的苦痛に対する約1150万円の損害賠償を命じた。
4. 学校側と加害生徒の両親にはAの自殺についての予見可能性はないとして自殺に対する賠償責任は否定した。

【事件の経過】

1. 中学2年生1学期
ア Aは、昭和60年4月、第2学年に進級した。担任は、前年の4月から第1学年の学年主任を務め、Aらのクラスの数学の授業も受け持っていたので、Aが気の弱い性格であることも認識していた。
イ Aは昭和60年（中学1年）の2月頃、Dと同じマンションに転居して隣どうしとなり、Dのために使い走り役をさせられていたが、特に同級生のB、Cと行動をともにする事が増え、授業の抜け出し、授業妨害等を行い、教師に対する反抗的態度を示すようになった。グループ内ではB及びCがリーダー的存在であり、Aは比較的小柄であり、運動が苦手で、粗暴な面がなく、気弱であったため、B、C、及びDらの子分的な使い走りの役割が定着した。
ウ 担任は、学校内外におけるAの動向を察知し、Aの授業抜け出し等の行動や勤怠状況に照らして、7月頃、(1)Aの父親に電話で家庭における監督、指導を促したが、Aの父親が感情的な対応に終始したため、Aの父親に対して、家庭環境を案じるとともにAの

遅刻の多いことや交遊関係上の問題点を書き記した手紙を送った。手紙には、Aが「気が弱いということから、イジメラレル傾向があります。」との記載がある。

2. 2学期

エ 中学校においては、9月頃以降、2年生生徒らによる授業抜け出し、授業妨害、壁、扉等の学校施設の損壊、教師に対する反抗及び暴行、他の生徒に対する暴行等が一層多発するようになった。教師らは、授業の抜け出し等を発見しても、教室に連れ戻すだけで精一杯で、個別的な事情調査や指導までは手が回らない状況であり、異常事態は改善されなかった。

オ Aは、2学期においては、B、Cから(2)菓子、飲物等の買い出しを毎日のようにさせられ、時には1日5、6回に及ぶこともあり、(3)授業中に、飲食物、たばこ等の買い出しに行かされるようになった。(4)登校・下校時のカバン持ちも多い時は一度に5、6個も持たされ、Cは、Aに、11月から12月中旬まで朝迎えに来させてカバンを持たせていた。Aはグループの生徒らから無理な要求をされても嫌な顔を見せずに従い、屈辱的な仕打ちや、理不尽なことを強いられても全く抵抗せず、おどけた振舞いをしたり、にやにやした笑いさえ浮かべて甘受するような迎合的な態度をとっていたため、B、Cらは、特に2学期以降、Aの態度につけ込んで、使い走り役等に一層子分のように使役するだけでなく、事あるごとにからかい、悪ふざけ、いじめの対象とするようになった。

カ 教諭は、同年9月中旬頃、Aが「C達のグループから抜きたい。使い走りはもう嫌だ。」と述べたので、A、B、Cを校長室に呼び出し、Aに使い走りをさせた事実を確認して、謝罪させ、同様のことを繰り返さないように厳重に注意し、また、Aにも、今後B、Cから同様の依頼を受けたり文句を言われた場合には直ちに連絡するように諭した。ところが、B及びCは、その直後に、男子便所内で、(5)Aが使い走りの事実を教諭に告げたことを理由として、Aに対して、殴打し又は蹴るなどの暴行を加えた。

3. 11月15日の「葬式ごっこ」

キ Bを含む2年X組の生徒数名は、11月中旬頃、Aの不在の席で雑談していた際、欠席、遅刻の多いAが死亡したことにし、追悼のまねをして驚かせようと言い出した者がいて、これに賛同し、実行に移すこととした。(6)色紙に2年X組の生徒らのほぼ全員、第2学年の他の学級の生徒らの一部、担任、英語、音楽、理科担当教諭の4名の教諭らに対して、この色紙への寄せ書きを求めた。教諭4名及び生徒42名は、いずれも色紙がAの追悼という悪ふざけに使われることを認識したうえでこれに応じた。そして、この色紙は、11月15日の朝、生徒らが持ち寄ったAの旅行時の写真、牛乳びんに生けた花、みかん、線香等とともに、Aの机の上に置かれた。

ク 遅刻して登校したAは、これを見た時、「なんだこれ」と言って周りの生徒らの顔を見たが、生徒らは答えず、1名が弔辞を読み上げ出したところ、笑いを浮かべただけで

特に抗議もせず、色紙を鞆の中にしまった。Aは、同日帰宅後、Aの母親に対し、しょんぼりと沈んだ様子で「おれ学校でこれを渡されたよ。担任の先生も書いているんだよ。」と色紙を見せた。

4. 12月

- ケ Aは、12月には、Dに対しても「使い走りが嫌だ。殴られるのがつらい。」と訴え、「吐いたり、顔が痛い。胃の調子がおかしい。」と述べるようになり、グループの他の生徒らに対しても、グループを抜け出そうとする態度を示すようになり、B、C、Dらから使い走りを命じられても拒否したり、呼出しにも応じなくなった。グループの生徒らも、Aが意にそわないことに不満を持ち、B、Cらは、従わなかったり拒否する態度をとる都度、Aに殴る蹴るなどの暴行を加え、重宝な使い走り役がいなくなることを防ぐため、(7)入れ替わり立ち替わり脅しの電話を繰り返した。
- コ Aは父親らに対して、Bらから暴行を受けたことを告げたが、Aの父親は、Bの父親らに電話をしたり出向いて激しく抗議し、Bの母親も、感情的な対応にとどまり、結局、お互いに実のある話し合いをしなかった。Bらは、Aが親に告げ口をしたとして、Aに暴行を加えるようにもなった。その頃以降、Aがグループから離脱しようとしていることから、Aを無視し仲間外れにすることを共謀し、B及びCらはグループ以外の(8)2年X組の男子生徒らのほとんど全員に対してもAを「シカトする」ことを指示した。
- サ Aは、B、Cを初めとするグループによるいじめから免れるため、欠席することが多くなり、12月中には8日欠席し、特に同月18日から24日まで連続6日欠席した。また、Aは、12月中に、登校しても、4時間目の授業の後給食を食べずに体育館の裏に隠れ、校内巡視中の乙教諭に発見されると「ここにいさせてほしい。」と懇願した。しかし、担任は、Aの父親らが保護者会や保護者面談等に一切出席しなかったので、Aの欠席状況や問題行動等についてAの父親らと話し合う機会を持たず、12月下旬頃、出勤途上にAの家を訪れたが、Aがグループからの仕返しを恐れて、担任に対し、父親らに実情を話すことを止めてほしいという仕草をしたので、担任が把握していたAの状況等を何も説明せずに家庭訪問を終えてしまった。
- シ 担任はB、Cの状況を十分に認識しており、Bの父親、Cの父親らに対し、繰り返しB、Cの状況を説明し、家庭での指導を要請していた。加えて、B、Cの父親らはAの父親からいじめを止めさせるように抗議を受けており、また、Bの母親はPTAの副会長の役職にあり、当時の2学年の状況を特によく知り得る立場にあったが、(9)Bの父親は、学校から知らされたBの行状について一応確かめはしたものの、Bが黙りこくっていたり、事実を否定すれば、それ以上問いただすこともせず、小言を言う程度で済ませ、むしろBをかばうような態度で終始しており、指導は全く不十分で実効がない状態であった。Cの父親らは、学校から知らされたCの行状のほか、怠学、喫煙は当然直接認識しており、学校からの連絡があればCを叱っていたが、Cに対しては全く実効がないままであった。

ス Aは、12月頃以降、グループの生徒と接触することを避けて、冬期休暇中には交際せず、同級生Pらの新しい友人との交遊を持つようになって、12月31日から翌年元旦にかけては、新しい友人らとともに、初日の出を拝むため高尾山への自転車旅行を計画し、参加した。これは、Aにとって極めて楽しい経験であった。ところが、グループの生徒らは、AがPらと旅行したり、BやCが暴行を加えたことを親に告げたことに憤慨するとともに、PがB、Cらの意向に反してAとともに右の旅行をしたことにも立腹し、AとPに対して共謀して(10)「ヤキを入れる」ため集団で暴行した。

5. 3学期

セ C、B、H、Jは、第3学期の始業式当日の昭和61年1月8日午前11時頃、Pを音楽室前廊下に呼び出して殴打、足蹴り等の暴行を加え、校内を清掃中のAを呼び出し、この段階で参加したD、G、Kらとともに、(11)Aを人目につきにくい校舎屋上階段付近に連行したうえ、B、C、その他の生徒らがAの腹部を足蹴りにし顔面を殴打するなどの暴行を加え、左耳後部に出血をみる傷害を与えた。B、Cらは恐ろしさで震えているAを取り囲んで暴行を加えたものであり、暴行を受けたAは泣いていたが、この暴行後、J、B、C、Dらは、(12)繰り返し「おやじにちくるなよ。ちくったらまたやるからな。どこかで変な奴にからまれて殴られたとおやじに話せよ。」などとAを脅して口封じをした。

ソ Aは、1月14日までは登校したものの、その頃以降、グループの生徒らとの関係に一層深刻に悩むようになって、1月21日まで連日欠席した。この間、Aは、1月16日頃、BやCに使い走りをさせられることなどの苦悩やそれを親に相談したことが知られると自分が一層窮地に陥ることなど、(13)逃げ場のない気持ちに追い込まれていることを窺わせる母親あてのメモを残したが、Aの父親らは、翌日1日の欠席を許しただけで、深く事情を聞いたり、担任その他の教師に連絡したり相談することもなかった。Aは、1月23日以降、再び登校する振りを装って家を出、教頭や担任らには病院へ行く旨の電話をして、1月29日まで連続して欠席した。しかし、(14)教頭や担任らは、Aの度重なる欠席についてAの父親らに対して全く連絡をせず、Aが欠席を続けている事情についても確認しようとしなかった。

タ Aは、同年1月30日朝、前日までと同様に、父親らには登校する振りを装って家を出て時間をつぶし、午後2時頃自宅付近まで帰ったところ、Dに出会い、連れられて登校した。DがAを同行したのは、グループの生徒らとともに、Aに集団的暴力を加えるためであり、Aはその途上でのDの言動から暴行を受ける気配を感じてこれを恐れ、連れていかれた空教室にD、Cといるところを発見した教諭に助けを求めた。異様に感じた教諭は、Aを教育相談室に入らせて保護して担任に連絡した。担任は経緯報告を受け、教育相談室でAから事情を聞いたところ、Aは非常におびえた様子で、B、C、D

らに捕まって暴行を受ける恐れがあり、一人では帰宅できないことなどを担任に告げた。

チ 担任自身は、1月13日に、Cに授業を抜け出したことを注意して逆にCに「なんだてめえ」と言われて胸部を蹴られ、全治3週間の右前胸部打撲、右第五、第六軟骨不全骨折の傷害を負わせられていたこともあって、グループの生徒らを恐れており、校内でAを探し回っているC、Dに対し(15)毅然たる態度をとろうとせず、教育相談室で電灯をつけず暖房も入れず、Aとともに身を潜めていた。

ツ D及びGらは結局Aを発見できなかったため、教諭に対して「せっかくつかまえてきたのに、なんで逃がしちゃうんだよ。」などと大声で怒鳴り悪態をついた上、(16)下駄箱からAの靴を持ち出してこれを便器内に投げ込んで引き上げた。その間、Aは、教育相談室で担任に対し本件グループの生徒らの仕打ち等が恐ろしいこと、グループから抜け出したいと話し、一人で帰宅するとDらからどのような仕打ちを受けるかもしれないと述べるので、Aの母親に迎えに来るように電話連絡をした。担任は、Aの母親とAに対し、「グループには14、5人という多数の生徒がいるので、グループから抜けるのはやくざの足抜きと同じように大変だ。今後のやり方としては転校という方法も考えられる。今後も暴力事件が起こるようだったら警察に入ってもらわなければならない」などという話をし、2日後の2月1日の土曜日にAの父親らの家庭を訪問してよく話し合いたい旨を述べて2人を帰宅させた。

6. 自殺と遺書

テ Aは、翌日の1月31日朝8時30分頃、家を出たが登校せず、夜になっても帰宅しなかった。Aの父親らは深夜までAを探し回ったが発見できなかった。そして、Aは2月1日午後9時30分頃、国鉄盛岡駅ビル内において、買い物袋の裏に次のような遺書を残して、縊死した。

「家の人、そして友達へ

突然姿を消して、申し訳ありません。くわしい事についてはBとかCとかにきけばわかると思う。俺だってまだ死にたくない。けどこのままじゃ『生きジゴク』になっちゃうよ。ただ、俺が死んだからって他のヤツが犠牲になったんじゃないか。だから君達もバカな事をするのはやめてくれ、最後のお願いだ。昭和六十一年二月一日 A」

【裁判所の判断】

1. 教員らの過失について

当時、生徒間のいじめの問題は公立小中学校における緊急課題とされてあらゆる機会にその重要性が強調されており、この中学校についても、いじめ問題の理解といじめに対する指導の在り方等に関する各種資料が繰り返し多数配布され、いじめの問題を主題とした教師研修会にも校長、教頭、教師らが繰り返し参加する等していた。Aの置かれていた状

況はこれらの資料等で取り扱われていたいじめと同質のものであり、しかも、教師らは早い時期から本件いじめの実態を認識し得る手掛かりを豊富に得ていたのであるから、適切な問題意識を持って事態に対処していれば、早期に本件いじめの実態を認識し得た。結局、(17)同教師らは適切な問題意識をもって対処することを怠ったため、最後まで本件いじめの実態を正しく把握し、教師全体が一体となって適切な指導を行い、保護者、関係機関との連携、協力の下に本件いじめの防止のため適切な措置を講ずるということができず、また、Aからの助けを求める訴えに対しても、教師の側としてはAの絶望感を軽減させるに足りるような対応を全くしなかったといってよい状況であって、その結果、Aが昭和60年10月頃以降も悪質化した本件いじめに長期間にわたってさらされ続け、深刻な肉体的、精神的苦痛を被ることを防止することができなかつたものであるから、教員らには過失がある。

2. 加害生徒の両親の監督義務違反について

B、Cはそれぞれ14歳となっており、当時既に責任能力を有していた。しかし、B、Cの親権者である父親らはB、Cが不法行為をすることのないよう監督すべき義務を負っている。B、Cの父親らは、B、Cが昭和60年4月の第2学年第1学期早々から問題行動を反復していたことについて、その当時から担任その他の教師らから再三知らされて指導を求められており、さらにBの父親らにおいてはBが警察の補導を受けた際にも警察から注意を受けていた。したがって、(18)Bの父親らは親権者として、B、Cの行状について実態を把握するための適切な努力をしていれば、遅くとも昭和60年10月頃には本件いじめの実態が深刻であり、Aの心身に大きな悪影響が生ずるおそれのある状況であることを認識し得たはずである。にもかかわらず、そのような努力をすることなく、B、Cに対し適切な指導監督をすることを怠り、ほとんど放任していたものであり、そのためAに対する本件いじめ行為を反復させる結果を招いたものである。したがって、Bの父親らにはB又はCに対する監督義務を怠った過失がある。

3 判決書教材の構成要素の抽出

ここでは、本判決書教材から構成要素を抽出する。

次の表15は、前章と同じように本いじめ判決書教材について、教材の記述からキーワードを生成し、いじめの態様やいじめ責任等のキーワードとの関連性を分析したものである。

左側から第一列は、判決書教材に含まれる構成要素となる記述を整理したものである。第2列は、その判決書教材の記述からキーワードを生成したものである。第3列はいじめ態様やいじめ責任との関連で抽出した構成要素である。

いじめ態様については前章で説明したように、本研究では7つのキーワードとしている。それらの中で、本節では「b 無視・仲間はずれ、村八分」「d 暴行・恐喝」に注目する。これらのいじめの態様に対して、それぞれのいじめ判決書教材によって共通に準備されている構成要素は何なのか。また特色ある構成要素は何なのかを分析していく。その他のキーワードについては、いじめ判決書教材の記述から生成したキーワードをもとにして分類している。いじめ裁判は、被害者が原告となり人権侵害等によってその失われた損害の賠償を求めるものであることから、いじめの関係者に関わる記述が学びになると考えられる。そのため、学校教師の安全配慮義務や保護者の保護監督義務などのいじめ責任についての裁判官の判断がキーワードとして予想される。

＜表 15 「中野区中学校いじめ自殺事件」判決書教材記述とキーワードによる構成要素の抽出＞

判決書教材の記述	キーワード	構成要素
B(12)繰り返し「おやじにちくるなよ。ちくったらまたやるからな。どこかで変な奴にからまれて殴られたとおやじに話せよ。」などとAを脅して口封じをした。	B(7), B(12)脅迫によるいじめ	a 悪口
B(7)入れ替わり立ち替わり脅しの電話を繰り返した		
B(6)色紙に2年X組の生徒らのほぼ全員、第2学年の他の学級の生徒らの一部、担任、英語、音楽、理科担当教諭の4名の教諭らに対して、この色紙への寄せ書きを求めた。	B(6)葬式ごっこによる侮辱、名誉毀損のいじめ	b 無視・仲間はずれ・村八分
BB(8)2年X組の男子生徒らのほとんど全員に対してもAを「シカトする」ことを指示した。	B(8)シカトによるいじめ	
B(2)菓子、飲物等の買い出しを毎日のようにさせられ	B(2), B(3), B(4)強要によるいじめ	c 暴行・恐喝
B(3)授業中に、飲食物、たばこ等の買い出しに行かされるようになった。		
B(4)登校・下校時のカバン持ちも多い時は一度に5、6個も持たされ、		
B(5)Aが使い走りの事実を教諭に告げたことを理由として、Aに対して、殴打し又は蹴るなどの暴行を加えた	B(5)暴行によるいじめ	d 物理的いじめ
B(10)「ヤキを入れる」ため集団で暴行した。	B(10)集団暴行によるいじめ	
B(11)Aを人目につみにくい校舎屋上階段付近に連行したうえ、B、C、その他の生徒らがAの腹部を足蹴りにし顔面を殴打するなどの暴行を加え、左耳後部に出血をみる傷害を与えた。	B(11)傷害をおよぼすいじめ	h 学校教師の安全配慮義務
B(16)下駄箱からAの靴を持ち出してこれを便器内に投げ込んで引き上げた。	B(16)物理的いじめ	
B(1)Aの父親に電話で家庭における監督、指導を促したが、Aの父親が感情的な対応に終始したため、Aの父親に対して、家庭環境を案じるとともにAの遅刻の多いことや交遊関係上の問題点を書き記した手紙を送った。	B(1)学校教師の日常的な安全配慮のための対応	
B(14)教頭や担任らは、Aの度重なる欠席についてAの父親らに対して全く連絡をせず、Aが欠席を続けている事情についても確認しようとしなかった。	B(14)学校教師の日常的な安全配慮のための過失と責任	
B(15)毅然たる態度をとろうとせず、教育相談室で電灯をつけず暖房も入れず、Aとともに身を潜めていた。	B(15)学校教師の安全保持義務違反	
B(17)同教師らは適切な問題意識をもって対処することを怠ったため、最後まで本件いじめの実態を正しく把握し、教師全体が一体となって適切な指導を行い、保護者、関係機関との連携、協力の下に本件いじめの防止のため適切な措置を講ずるということができず、また、Aからの助けを求める訴えに対しても、教師の側としてはAの絶望感を軽減させるに足りるような対応を全くしなかったとあってよい状況であった。その結果、Aが昭和60年10月頃以降も悪質化した本件いじめに長期間にわたってさらされ続け、深刻な肉体的、精神的苦痛を被ることを防止することができなかったものであるから、教員らには過失がある。	B(17)学校教師のいじめ対応の組織的問題点と安全配慮義務違反	

B(9) Bの父親は、学校から知らされたBの行状について一応確かめはしたものの、Bが黙りこくっていたり、事実を否定すれば、それ以上問いただすこともせず、小言を言う程度で済ませ、むしろBをかばうような態度で終始しており、指導は全く不十分で実効がない状態であった。	B(9)加害者保護者の保護監督の実態把握不足	
B(18) Bの父親らは親権者として、B、Cの行状について実態を把握するための適切な努力をしていれば、遅くとも昭和60年10月頃には本件いじめの実態が深刻であり、Aの心身に大きな悪影響が生ずるおそれのある状況であることを認識し得たはずである。にもかかわらず、そのような努力をすることなく、B、Cに対し適切な指導監督をすることを怠り、ほとんど放任していたものであり、そのためAに対する本件いじめ行為を反復させる結果を招いたものである。したがって、Bの父親らにはB又はCに対する監督義務を怠った過失がある。	B(18)加害者保護者の実態把握不足による保護監督義務違反	i 加害者保護者の保護監督義務
B(13) 逃げ場のない気持ちに追い込まれていることを窺わせる母親あてのメモを残したが、Aの父親らは、翌日1日の欠席を許しただけで、深く事情を聞いたり、担任その他の教師に連絡したり相談することもなかった。	B(13)いじめを逃れるための法的措置の考察	1 被害者救済の法的措置

キーワードを見ると、いじめの態様として本判決書教材においては「a 悪口」、「b 無視・仲間はずれ・村八分」、「c 暴行・恐喝」、「d 物理的いじめ」の構成要素を抽出することができる。その中でも「c 暴行・恐喝」に関わる事実は何度も記述されているので、この態様に関わる生徒たちの感想文記述においても構成要素が見られるのではないかと予想される。

また、本判決書教材活用におけるいじめ態様のテーマである「b 無視・仲間はずれ・村八分」については、その記述の数は多くはないが、「葬式ごっこ」と呼ばれるいじめの事実が生徒たちにインパクトを与えるのではないかと予想される。

さらに、「h 学校教師の安全配慮義務」、「i 加害者保護者の保護監督義務」、「1 被害者救済の法的措置」が構成要素として準備され、裁判官の判断が示されている。そのために、「h 学校教師の安全配慮義務」、また「i 加害者保護者の保護監督義務」についても生徒たちの構成要素となると予想される。さらに、葬式ごっこをめぐる授業での位置付けによって、「k 同級生の不作為と対応考察」についても構成要素として抽出できるのではないかと考えられる。

第3節 判決書教材の構成要素を組み入れた授業の開発

1 授業構成案の開発

授業構成は5時間である。次の表16のような学習過程を計画した。総合的な学習の時間に位置づけたり、社会科と道徳の時間を活用して「いじめについて考える」というテーマで取り組んだ。1998年12月から毎年度実践を行い、本判決書教材を活用した授業は5回に及んだ。本判決書教材は、「無視、仲間はずれ、村八分」「暴行・恐喝」との関連で活用しており、いじめ事実を確認し、刑法の条文との照合などを通して、それらの内容については生徒たちの構成要素となると考えた。

具体的な授業構成の計画については、次の表16のようになる。なお、主な学習内容に記されている【 】内の数字については、本判決書教材において挿入している下線部記述番号と同じである。授業構成において、どの場面でいじめの態様やいじめ責任などの構成要素の習得が期待できるかを示している。

学習過程	時	学習テーマ	学 習 活 動
個々の違法性・人権侵害行為を判別し、認識する。	1	判決文を読みとる	<ul style="list-style-type: none"> ・なぜいじめの授業をするのか、教師自身の体験を聞く。 ・中野区中学校の判決文を教師が読み、「登場人物の役割」と「いじめだと思われる行為」にアンダーラインを引く。 ・判決文の登場人物を確認し、その役割を理解する。
	2	「いじめ」とは～その犯罪性を確認する	<ul style="list-style-type: none"> ・「<u>いじめだと思われる行為</u>」を公表し、警察庁や文部省の「<u>いじめ</u>」の定義を参考にして、いじめ行為を確認する。 ・<u>各種の法律を参考にして、いじめ行為がどのような犯罪にあたるかを調べる。</u> ・教師とともに、いじめ行為の犯罪性を確認する。 ・<u>いじめ行為の中で被害者に最もダメージを与え、自殺に追い込んだ行為を考え、発表し、討論する。【(2)~(8)、(10)、(11)、(16)】</u>
責任の所在を確認し合う。	3	いじめ～より責任を問われるのはだれか。「教師・学校側」の問題を追求する。	<ul style="list-style-type: none"> ・より責任を問われるのはだれかを考え、発表する。 ・ひとつの班に「教師・学校側」の問題点を判決文の中から取り上げ、順番をつけて発表してもらおう。 ・「教師・学校側」の問題は何だったのかを、発表をもとにして討論する。 ・「国家賠償法第1条1項」「安全配慮義務の判例」を読み、いじめについて、教師・学校に取り組む義務があることを理解する。 ・教師・学校側はどうすべきだったのかを考察発表し、討論する。【(1)、(14)、(15)、(17)】
	4	いじめ～より責任を問われるのはだれか。「傍観者・周囲の生徒」の問題点を追求する。	<ul style="list-style-type: none"> ・<u>被害者を自殺に追い込んだいじめの中で最もダメージを与えたのは何かを</u>発表し、討論する。同時により責任を問われるのはだれなのかを討論する。 ・教師はなぜ「<u>葬式ごっこ</u>」に参加したのかを、「ふざけ」か「おそれ」か論議する。 ・どうすれば被害者にダメージを与えないですむのかを傍観者の立場で現実的な方法を考察発表し、全員で検討する。
侵害された権利を洞察する。市民性育成の基本原理を導き、共通認識とする。	5	被害者はどうすれば良かったのか。	<ul style="list-style-type: none"> ・被害者はいじめ自殺から逃れるためにどのような行動をとるべきであったのかを現実的に考察し、発表する。 ・法的な側面から、転校したり、緊急避難としての欠席措置もできることの説明を聞き理解する。【(13)】

本判決書教材を活用した授業におけるねらいは、「判決書を通して、いじめが犯罪であることを理解させ、教師・学校側にどのような問題があったのか、生徒周囲の傍観者によりいっそう問題があったのかなどの責任問題を考えさせる中で、いじめに対する対処法を現実的に考えさせる。」ことと、「自分が自殺に追い込まれるような極限状態に置かれたらどうするか、判決書を基本にして考察討論させて、いじめ自殺を抑制する知識を生徒たちに理解させる。」こととした。

授業構成においては、第2次のいじめの不法行為・犯罪性を理解する場面で、【(2)～(8)、(10)、(11)、(16)】を活用する。ここには、暴行・恐喝などの態様だけでなく、葬式ごっこに見られる「シカト・無視・村八分」などのいじめ態様の記述もある。さらに、脅しの電話の事実にあるように、脅すという「悪口」の態様、それから「靴をトイレに投げ入れる」という物理的いじめもある。それらを刑法との関連でどのような不法行為なのかについて学習していくことができる。いじめ責任との関連では、第3次に学校教師のいじめ責任について考察していく。【(1)、(14)、(15)、(17)】の記述は、学校教師の安全配慮義務についての考察していく際に、参考になる事実と裁判官の判断である。また、加害者保護者の監督義務については、【(9)、(18)】の記述が参考になるであろう。

なお、本授業構成は他の判決書教材を活用した授業とは違い5時間構成となっているが、他の3時間構成の授業と内容的には同じであり、それぞれのテーマにおける討議に費やした時間に違いがある。

2 授業実践の概要

(1) 基礎的なデータ

ここでは、中野区中学校いじめ自殺事件を活用した下記の授業実践を検討し、生徒たちの学習した内容を考察した。授業記録においては、①と②を分析した。

①1998年12月公立中学校3年1クラス36名、授業者 新福悦郎、②2000年6月公立中学校3年1クラス37名、授業者 新福悦郎 ③2001年5月公立中学校1年4組36名、授業者 新福悦郎 ④2002年2月公立中学校2年4組35名、授業者 新福悦郎、授業時数6時間（社会科と道徳の時間）⑤2002年4月公立中学校1年1組37名、授業者 新福悦郎、授業時数5時間（総合的な学習の時間）

(2) 授業の概要および特色

ここでは実際の授業についての概要を説明する。「授業記録」の分析を紹介することで、授業の様子ならびに研究の補足的な参考資料とする。

なお、本研究においては、いじめ判決書教材に組み込まれた抽出できた構成要素が、授業実践によってどのような生徒たちに理解されていくのか、授業感想文の分析を通して抽出する。そのために、本節においては、本研究を補足的に説明するものとしてとらえる。

(ア) 授業記録①

実践①1998年では、以下のような発言が見られた。

(T：教師、それ以外：生徒)

A1：先生は、子どもたちを預かっていてその安全を守らないといけないのに、何もしていない。

T1：何もしていないというのは？先生たちはどういう感じでしたか。

A2：ちゃんと生徒たちを見ていかないといけないのに、葬式ごっこの色紙に名前を書いたりして、逆にいじめに加わっている。

T2：葬式ごっこの先生が加わったというのは、どうもやっぱりひっかかりますね。この教師はどうすればよかった？

A3：色紙に書くのをやめさせればよかった。

T3：なるほど。他には？どういう態度・行動をとればよかった？

B1：教師の責任性ということを考えれば、びびらないで、毅然たる態度で加害者に立ち向かうべきであった。

上記の授業記録では、葬式ごっこに対応した教師の問題性が取り上げられている(A2)。そして学校教師の安全配慮義務に関する発言が重ねて見られる(A1、A3、B1)。これらの発言は、授業感想文に見られる「事件を未然に防ぐための関係者の義務」と重なっている。

(イ) 授業記録②

実践①1998年では、次のような発言が見られた。

(T：教師、それ以外：生徒)

S1：ええと、自殺するほど、苦しいんだったら、もうその学校を辞めて、別の学校に行ったら普通の暮らしができるので、転校した方がいいと思う。

T1：なるほど。普通の暮らしのためには、転校というわけですね。じゃあ、次の人、どうぞ。

S2：Bを遠ざけることが一番重要なことで、Bから離れるためには、やはり転校しかないのではないかと思う。

S3：学校が悪いから先生とかは信頼できないし、相談もできない。そんな学校だったらもう見切った方がいいと思う。

T2：なるほどね。でも、転校なんてできるんですか？

S4: できるんじゃないの。

S5: 実際やった人がいるよ。

S6: 親が動けばできるんじゃないの。

T3: 親が引っ越して、校区を変える？

S7: いや、そのまま近くの中学校へ移る！

S8: そんな近くだったら、Bがやってくるよ。待ち伏せするよ。その学校まで。

T4: 私たちの中学校から隣の中学校へ転校したとしたら、Bがまたいじめにやってくるんじゃないの。別の隣の中学校もそう。別の中学校もそうかもしれないね。転校はできるのか、後で見ましょう。

T5: では、あと5班の人が考えたことがあります。5班の人、説明をどうぞ。

S9: 学校を休んでいじめから逃れるという方法も、Bと会わなくてすむし、いじめで自殺するよりはいいんじゃないか。

S10: でも学校へ行かなかつたら、勉強が遅れるよ。学校へいかなかつたら進路面で困るよ。

S11: 中学校へ行かなくなつたら、学校へ行こうかなと思ったときに、ぜったい学校へいきずらいよ。

S12: 別の学校へ行けばいいよ。

S13: それだったら転校と同じでしょう。

S14: 塾とかという方法もあるし、そういうところで勉強すればいいよ。

上記の授業記録では、被害者はどうすれば良かったのかというテーマで議論は進んでいる。転校や不登校という手段の可能性について現実的に議論している(S1~S14)。そのため、ここでは被害者の「法的措置」についての発言が見られており、生徒たちは法的措置についての学びが見られ、同時にその法的措置が現実的なものかどうかを議論している。このように、本判決書教材を活用した授業は、法的な理解や思考・判断力を育成すると考えられる。

(ウ) 授業記録③

実践②(2000年)では次のような発言も見られた。

生徒たちが発表した「いじめ行為」を教師は黒板にまとめている。それを見ながら、教師は生徒たちに発問した。

では、これらいじめが、どんな罪になるか、みんなわかるかな？

S1: 暴行罪とか…

T1: 暴行罪ね、……じゃあ、使いつ走りは？シカトはどうだろう？

S2: ……

T2: じゃあ、実際に刑法で確認してみましょう。刑法のプリントを参考にして、いじめがどんな罪になるか調べてみましょう。

刑法のプリントを見ながら、生徒たちはグループごとにいじめ行為がどのような犯罪に当てはまるかを考察していく。だいたい終わったら、教師が説明を始めた。

T3: 「傷害の罪」というのが、まずあります。第204条「人の身体を傷害したものは、10年以下の懲役または三十万円以下の罰金若しくは科料に処する」というのが、傷害罪。「現場助勢」もあります。

第206条「前二条の犯罪が行われるに当たり、現場において勢いを助けたものは、自ら人を傷害しなくても、一年以下の懲役または十万円以下の罰金若しくは科料に処する」。周りにいて勢いを助けたもの、つまりはやし立てたり、「やれやれ」と言ったりするのも現場助勢の罪に問われるわけです。

それから、「脅迫罪」というものもあります。第222条では、①で、「生命・身体・自由・名誉または財産に対し、害を与える旨を告知して人を脅迫したもの」が罪を問われるわけです。つまり、「お前、〇〇しないとなぐるぞ」と脅すと、この罪になるわけです。そして、強要罪。第223条の①を見て下さい。この強要罪は、脅迫罪と違います。どこが違いますか。

S3: 「人に義務のないことを行わせ」と言うところ。

T4: そうですね。強要罪は脅迫するだけでなく、脅迫して何か義務のないことを行わせるわけです。次のプリントをあけて下さい。他には、「侮辱罪」というものもあります。第231条です。

「公然と人を侮辱した者」は、この罪に当たるわけです。それから第236条。暴行または脅迫を用いて他人の財物を強取した者は、強盗の罪ですね。そして、次のプリント。第249条の①、人を恐喝して財物を交付させた者、これは恐喝の罪になるわけです。

T5: じゃあ、さっき黒板に書き出したこれらの罪はいったいどういう刑法上の罪に問われるのか、少し見ていきましょう。まず、使いつ走りね。これは、どれに当たりますか。

S4: 脅迫罪。

T6: どうですか。脅迫罪というのは、殴るぞと言って人を脅すことですよ。この場合は脅迫だけでなくどうするんだっけ？

S5: たばことかお菓子を買いに行かせる。

T7: うん、そう。だから、何という罪？

S6: 強要罪。

T8: そうなんです。

教師は、黒板に書き出したいじめ行為がどのような犯罪にあたるかを次々と質問していく。

T9: 次にA君に対する暴行は何という罪にあたりますか。

S7: 傷害罪。

T10: 暴行罪ではなくて、傷害罪ね。葬式ごっこは？

S8: A君を侮辱したことになるので、侮辱罪だと思います。

T11: なるほど。冗談半分のおかしくおもしろくが、侮辱罪になってしまった訳ね。

脅迫電話はどうですか。

S9: 脅迫だから、脅迫罪でしょう。

T12: そうですね。この中で、脅迫電話を受けたことがある人？

S10:

T13: そんな電話を受けたら、犯罪だから、許したらいけないね。

次に集団シカトはどうでしょう。どんな犯罪になるのでしょうか。

S11: 人を侮辱したことになるから、やはり侮辱罪。

S12: 人の名誉を毀損したことになるので、名誉毀損罪ではないですか。

T14: なるほど・・どうなんでしょうかね。

第34章の「名誉に対する罪」であることは、間違いないでしょうね。

それでは、改めて考えてみて下さい。どの行為が、A君を、自殺にまで追いつめたのでしょうか。そ

れが、責任を問われる際に、重要な判断材料となります。死に追い込んだのは何なのか、自殺に追い込んだのは何なのか。これからみんなに発表してもらいながら、考えたいと思います。

S13: 僕たちの班でいちばんダメージの多いと思ったのは、集団暴行です。2番目はシカトで、3番目は、葬式ごっこでした。

T15: うん、その説明を言って。

S14: えっと、集団暴行は自殺前日の状況から言って、集団暴行が直接的な自殺の引き金の要因になってきたからです。シカトは、親も気にしなくなってきて、ひとりぼっちになってきて精神的にかなりきつい状況になってきたからです。

T16: 葬式ごっこは？

S15: 葬式ごっこは先生まで関わったと言うことで、かなりきついことだと思います。

T17: うん。集団暴行、シカト、葬式ごっこと言うことで発表してもらいました。では、聞きます。ど
れが、いちばん、責任を問われると思いますか。一回だけ手を挙げて下さい。

まず、教師学校だと思う人？（6人）親だと思う人？（16人）傍観者だと思う人？もう一回傍観者？（4人） はい、わかりました。

T18: 次の時間は「いじめ自殺~より責任を問われるのはだれか」を考えていきたいと思います。

上記の授業記録③の S1~S12 の発言記録を分析すると、生徒たちは刑法と照らし合わせることで、傷害罪・現場助勢・脅迫罪・強要罪・暴行罪・侮辱罪・名誉毀損罪などの犯罪行為について具体的に判決文の事実から学んでいる。生徒たちは、いじめが犯罪を含む不法行為であることを理解できていることがわかる。条文を読むだけでなく、判決書のいじめ事実で考察するために、身体的な暴力が不法行為だけではなく、集団シカトも精神的な暴力であり、侮辱罪や名誉毀損罪に該当する精神的暴力による不法行為であることを学習している。これらは、法的な構成要素を抽出することが可能であると考えられる。

(3) 本授業の特色のまとめ

本章においては、これまでいじめの態様に対応する判決書として中野区中学校いじめ自殺事件を取り上げ、この裁判についての教育法学や法学関係の研究者による先行研究をもとにして、活用する理由と実際の判決書教材について説明し紹介した。さらに、その判決書教材におけるキーワードを整理し、そのキーワードをもとに、本節ではその授業構成について示した。そして、その授業によってどのような授業記録が見られたのかを、説明してきた。

その授業記録においては、「事件を未然に防ぐための関係者の義務」や生徒たちの法的措置についての学びが見られ、同時にその法的措置が現実的なものかどうかを議論している。また、生徒たちは刑法と照らし合わせることで、犯罪行為について具体的に判決書の実態から学び、いじめが犯罪を含む不法行為であることを理解できていると考えられる。身体的な暴力が不法行為だけではなく、集団シカトも精神的暴力による不法行為であることを学習しているのではないかと考えられる。

次節では、授業感想文の分析から構成要素を抽出する。生徒たちの感想文記述をもとにキーワードを生成し、そのキーワードを分類して構成要素を抽出する。本判決書教材による学習によって、他の判決書と共通する構成要素は何なのか。また、特色ある構成要素は何なのかについて検討していきたい。

第4節 授業感想文にもとづく構成要素の抽出および分析

本節では、中野区中学校いじめ自殺事件を活用した授業実践におけるまとめの感想文記述を分析分類し、構成要素を抽出する。

前節では、本いじめ判決書教材における授業によって、身体的な暴力が不法行為だけではなく、集団シカトも精神的暴力による不法行為であることを学習しているのではないかと考察した。このことは、感想文記述においてその構成要素として出現することであろう。それは、「b 無視・仲間はずれ・村八分」であると予想される。

本節では、生徒たちがどのような内容を学び考えたのかについて、その構成要素を明らかにする。そして、その学びが本研究におけるいじめ態様やいじめ責任等の構成要素との関連で、どのような共通の構成要素があり、また本判決書を活用するとどのような特色ある構成要素が準備できるかを考察する。

なお、感想文の分類とキーワードの妥当性については、小学校教諭1名、中学校教諭1名、博士後期課程院生1名、大学准教授1名、大学院教授1名と検討を加え（2012年5月）、活用について妥当だと判断した。

1 感想文記述によるキーワードと抽出できる構成要素

この節では、一連の授業実践終了後にまとめとして書いてもらった感想文記述から、生徒たちがどのような学習内容を習得し、構成要素として抽出できるのかについて、検討する。そして、その学習内容が構成要素としていじめ態様やいじめ責任等との関連で、どのような共通の要素があり、また本判決書を活用するとどのような特色ある要素があるのかを検討する。

次の表17は、それぞれの生徒がどのような感想文記述を書き、それをどのようにキーワード化したかについてのものである。そのキーワードから構成要素を抽出したものである。

記述に沿って、キーワードを抽出したので、一つの感想文から複数のキーワードが生成され、分類されている。左列が生徒の番号で、2番目の列が感想文記述の番号である。3番目の列が感想文記述であり、4番目の列がその感想文記述から生成したキーワードである。右端の列が、そのキーワードから抽出した構成要素である。

生徒より提出された感想文の総数は、96である。（欠席者と未提出者がいるので、3つのクラスの生徒数の合計108よりも少なくなっている。）ここでは、この96の感想文から特徴をキーワード抽出し、生徒の学びの内容を分析した。（実践③2001年集計数29名、実践④2002年集計数30名、実践⑤2002年集計数37名）

＜表 17 「中野区中学校いじめ自殺事件」の感想文記述とキーワードによる構成要素の抽出＞				
生徒	番号	感想文記述	キーワード	構成要素
B1	①	この判決文を見て、すごくA君はかわいそうだと思った。	被害者への共感と同情、	n 被害者への共感・心情理解
	②	D君のために使い走りをさせられたり、BCの暴行も受けていて、こっちが痛く感じた。最初のうちは不良グループにいて、授業妨害などをしてきて、不良グループから抜きたいなどという、ぼこぼこにするのは変だと思った。中学生はヤクザと違うんだから、別にいいと思う。	暴行によるいじめ理解	c 暴行・恐喝
	③	それで、A君が遅刻してくるようになって、だれかがA君が死亡したことにしたというのはすごくかわいそうだと思った。これは、一番頭に来たと思う。	葬式ごっこによるいじめ理解	b 無視・仲間はずれ・村八分
	④	先生たちも、これがふざけでやっているのに、なぜ止めなかったんだろうと思った。	学校教師のいじめ対応の過失責任	h 学校教師の安全配慮義務
	⑤	左耳後部に出血を見るまで暴行および結果的に、A君は自殺をしたけれど、	傷害を受けるいじめの理解	c 暴行・恐喝
	⑥	でも、A君は、気の弱い性格なのでA君も強くないといけないと思う。A君もそれなりに悪いことをしてきたし、反省をしないといけないと思う。	被害者の対応についての批判的考察	s 被害者対応の考察
	⑦	親たちももう少し話し合いをすればよかったと思う。暴行などをくわえていたときに助けてあげればよかったと思う。	保護者の保護監督の過失責任	i 加害者保護者の保護監督義務
B2	①	私は今回のいじめの授業を通していろいろなことを学びました。このような授業は初めてだったので、この授業をすると聞いた時は、どんなことをするのだろうとはじめは不思議に思っていました。1回目の授業で中野富士見中学校事件判決文の紙を配られました。この話は私たちの生まれる前におこった事件のことでした。いちばんひどく感じたのは「葬式ごっこ」でした。本当にこんなことがあっていいのかなと思うぐらいひどいことでした。	葬式ごっこによるいじめの問題性理解	b 無視・仲間はずれ・村八分
	②	その他にも、シカト、上履きをトイレにかくす、などたくさんA君はされていました。	シカトによるいじめ理解	b 無視・仲間はずれ・村八分
	③	その他にも、シカト、上履きをトイレにかくす、などたくさんA君はされていました。	モノを隠すことによるいじめ理解	d 物理的いじめ
	④	しかし、この授業でこのようないじめを防ぐ方法などをみんなで話し合いました。いろいろな意見によって解決方法などが見つかりました。A君の近くに私たちのクラスのメンバーがいれば、A君は自殺までいかなかったような気がしました。	他の生徒たちの不作為と対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
	⑤	いじめの授業を通して学んだことをこれからたくさん中学校の人たちが学べるような授業が増えてほしいです。	授業に対する感謝	q いじめ授業への感謝
B3	①	この月曜日から土曜日にかけての1週間、いじめの勉強をしました。僕は最初いじめを軽く考えていました。その考えは、悪口やいやがらせなどと思っていただけ。「中野区中学校いじめ自殺」の事件のプリントを見ておどろきました。	悪口によるいじめ問題	a 悪口
	②	このプリントに出てくる言葉に「殴打」というのがあった。これはどんな気持ちで殴っているのかと不思議に思いました。本気なのか、冗談なのか。加害者の気持ちは考えられなかった。	暴力的いじめの理解	c 暴行・恐喝
	③	いじめはいじめの人に原因があるのかというけれど、教師や周りから見て知っているのに何もしないのは、僕はこの人たちも罰を与えた方がいいと思いました。	他の生徒たちの不作為と対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
	④	この事件はほんの小さなことから、いじめが始まってしまったので、今からの学校生活はこのことを考えながらいけたらなと思いました。	いじめのきっかけについての理解	z2 いじめのきっかけ
B4	①	まず僕が一番いじめの授業を通して初めて知ったことは、いじめはいろいろな法に触れるということです。そしていじめが起こる環境みたいなことがあります。	いじめの不法行為の理解	t いじめの犯罪性の理解
	②	そして、A君の気持ち、教師の責任、傍観者などの責任を考えたので僕たちは絶対いじめをしてはいけないという自覚を持つことができたと思うのでとてもいい授業だったと思う。これからも続けてほしい。	いじめ授業への感謝	q いじめ授業への感謝
B5	①	いじめのことについて勉強をしてみて思ったことは、いじめは犯罪であり、してはいけないということだということです。	いじめの犯罪性理解	t いじめの犯罪性の理解

	②	いじめは、人を傷つけ、自殺までしようと思わせるほど被害者を苦しめるものだということを、今まで被害者のことなどを考えてきて分かりました。	命まで奪ういじめの理解	r いのちを奪ういじめの理解
	③	これからも、いじめのことなどをいろいろ考えていって、いじめをもっと少なくしていき、みんな仲良くしていこうと思います。	いじめ防止抑止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意
B6	①	ぼくはいじめの授業を受けてとてもよかったですと思います。それは、いじめの事はあまり知らなかったのでよく知る機会だったのと、被害者の気持ちを知ることができたからです。有名ないじめの事件のことを学校でくわしく知ることができた事、友達のありがたさ、などこれによってたくさんの事を学ぶことができました。いじめは被害者に精神的ダメージを与えるので、立ち直るにはかなり時間が必要で、みんなの協力も必要であると思った。これからこの授業で学んだことを生かしていきたいです。	いじめ被害者の心情理解と共感	n 被害者への共感・心情理解
	②	他にもこういう事は罪でこんな事をしたら刑法でどのようにされるのかなども知ることができた。	いじめの犯罪性理解	t いじめの犯罪性の理解
B7	①	新福先生に最初「いじめの授業」をするといわれてすごくびっくりしました。いじめは、とてもつらいし、もし自分がそうになったらどうしようかと思いました。いじめの授業を実際にやってみて、すごくつらいなあと思いました。いじめは最初はそんなにつらくはないけど、その子にとっては、自殺をするほどつらいにそのつらさをぜんぜん分かっていないなんて、その子はみんなに色紙など書かれて葬式ごっこなどしてみんなにこんないやなことをされたのに謝られてもうれしくないと思は思った。	いじめ被害者の心情理解と共感	n 被害者への共感・心情理解
	②	身の周りの人達もいじめられている人を助けてあげたらいいのに、みんなで言えばこわくないと思います。	他の生徒たちの不作為と対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
	③	私は今年で3年生になるし、高校にも行かないといけない。自分も高校でいじめられたらどうしようとか不安です。高校で友達ができなくても、自分から声をやさしくかけたりいじめられてる子がいても自分がいじめられても、お互い協力できる人になりたいと授業を受けて思いました。いじめは人間として最低なことだと思います。私はぜったいに「いじめ」という言葉は、きらいです。いじめなんてやっている人がおかしいと思いました。	いじめ防止抑止のための今後に向けての決意	p いじめ防止・抑止の決意
B8	①	ぼくは、いじめについて学んでいじめは絶対してはいけないことだと改めて学んだ。この事件では、すべての人にそれぞれの責任があると思う。一番悪いのは言うまでもなく、BCであるが、Aが気弱であることを利用して、使い走りさせたり、暴力をふるったりした。これは、同級生であるにもかかわらず、上下関係を作っていることにもなる。	いじめ加害者の行動に対する批判的考察	o 加害者対応の批判
	②	Aが気弱であることを利用して、 <u>使い走り</u> をさせたり、 <u>暴力</u> をふるったりした。	暴力強要によるいじめ理解	c 暴行・恐喝
	③	2番目に悪いのは「教師」だと思う。葬式ごっこで悪ふざけに使われることを認識したうえで色紙に寄せ書きをしたのは、絶対におかしい。教師としてやってはいけないことをしてしまっている。	学校教師の安全配慮の過失責任	h 学校教師の安全配慮義務
	④	3番目に悪いのは親だと思う。学校から連絡を受けたにもかかわらず、きちんとした話し合いをしようとしなかった。いじめはだんだん増えてきているが、一人一人の心がけ次第で減らしていけることだと思う。だから親や教師もいっしょになっていじめに向き合う強さを持つべきだと思う。	加害者保護者の不作為	i 加害者保護者の保護監督義務
B9	①	もし僕がA君だったらたぶん自殺していたかもしれない。それぐらいひどいいじめだった。BCはなんでそんなにいじめめるのか理由が聞きたい。	命を奪ういじめの理解	r いのちを奪ういじめの理解
	②	もし、クラスにA君のような人がいたら、本当に僕は助けられるのかわからないです。けど、クラスみんなで団結して助けたいです。	いじめ防止抑止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意

B10	①	今回いじめの授業を受けて改めていじめの罪の重さを知った気がしました。私と同じ中学2年生が、いじめをしたり、されたりして、実際に「自殺」という結果で終わっている。とても心が痛みました。	命を奪ういじめの理解	r いのちを奪ういじめの理解
	②	もし、この中学校の2年X組だったなら、私はA君に対してどう接していたのだろうか？BC君に対してどう接していたのだろうか？傍観者がだまって見ていたのはたしかに悪い。でも、クラスメイトの中には「A君と話したいけど、BCに暴行されるのが悪い」という人もいたと思う。A君が悩んでいたのと同じくらいクラスの人でも悩んでいたんじゃないか。そう思いました。	他の生徒たちの不作為と現実的対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
	③	私は小学校の時。上履きを隠されたり、体育服入れの袋がなくなったり、中学校でもかさがなくなったりしたことがあった。だれからされているのか分からなくて困って一人で悩んでいた。でも私には相談できる友達がいたから一人で抱え込まずにすんだ。A君にもそんな心の支えが必要だったと思った。	いじめ体験からの被害者の心情考察	n 被害者への共感・心情理解
	④	これから先、もし自分がいじめられたり、いじめる側に立ちそうになったりした時、この「いじめの授業」で学んだことを思い出し、心を強く持っていきたいです。「自殺」という行動。私はこれだけは絶対にしません。精一杯この先、生きていきたいです。逃げずに前向きに生きる。「いじめの授業」で命の大切さを深く学びました。	いじめ授業への感謝	q いじめ授業への感謝
B11	①	今回の「いじめ」の授業でいろいろなことを学んだ。被害者のA君がいろいろあって亡くなった。それは、BC、クラスみんなのせいかもしれない。A君は逃げるみち、助かるみち、生きるみちなどすべてなくなった。A君はとても悲しい人生を生きた。そして亡くなった。	命を奪ういじめの理解	r いのちを奪ういじめの理解
	②	こんどこんなことがあったら、できるだけ被害・けがなどをおこさないように、そして助け合うようにしたい。そしてこんどこんな人の命を奪うことをやらないようにじゃなくて、けってやっていけないことだと思った。	いじめ防止抑止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意
B12	①	僕はいじめのことをあまり知らなかった。授業を通していじめ実態を知った。いじめがどんなものであるかをみんな知った。でも、一部の人は口先だけだ。結局は注意もできない人ばかりだ。授業の時は守ってあげようと思ってても、その時だけで何も変わってない気がした。	他の生徒たちの不作為と対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
	②	先生でもそうだと思った。新福先生は注意しても他の先生でする人は少ない。	学校教師のいじめ対応批判	h 学校教師の安全配慮義務
	③	僕は授業を受けて変わったと思う。でも、変わってない人もいると思う。いじめの授業はもっといろんなクラスでやって、僕たちみたいに、時間に余裕があるからするんじゃないかと、毎年、全学級でする方がいいと思う。生徒だけでなく、教師にも授業をした方がいいと思った。	いじめ授業での学びと感謝	q いじめ授業への感謝
	④	これからは高校生になっていじめがあったら、とめることはできないかもしれないけど、いじめられている人の味方になることはできると思う。自分のできるところからやっていきたいと思う。	いじめ防止抑止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意
B13	①	この学習をやってとても良かったです。	いじめ授業への感謝	q いじめ授業への感謝
	②	A君やその他の人達のことを考え、とてもかわいそうになり、やっていいこと、悪いことをもっと考えようと思った。A君はもういなくなっちゃったから、しょうがないけど、それ以上、犠牲を出さないようにしたい。それに、友達を大切にしようと思っ	いじめ被害者の心情理解と共感	n 被害者への共感・心情理解
B14	①	なぜ、いじめられるのが恐ろしいからって助けないだろうと思った。たといじめられるとしても、友達なんだったら助けるべきじゃないかと思う。	他の生徒の対応の問題点	k 同級生の不作為と対応考察
B15	①	今回勉強してみて、今まで以上に「いじめ」がいけないことだということを感じた。自分はしたこともないし、されたこともない。だから、いじめに対して深く考えたことはない。シカトなどは、友達どうし、ふざけてしたりするが、それが、「名誉毀損」という罪になるのは知らなかった。	シカトが名誉毀損という犯罪性を帯びることの理解	t いじめの犯罪性の理解

	②	自分の身の周りでも問題はたくさんある。それを今度からは、見逃さず、救ってあげられる人になりたいと思う。	いじめ防止抑止のための今後への決意	p いじめ防止・抑止の決意
	③	今回学んだ「いじめ」に関する重要な知識は、これからの人生に大きく役立つと思うので、この授業を考えてくれた先生に感謝したい。そして、今回、「いじめ」という授業をした2-4だけでもいいから、いじめをなくしたいと思った。平和。	授業に対する感謝	q いじめ授業への感謝
B16	①	ぼくはこのいじめの授業をやって、A君はBCたちにいじめられていて、ぼくはこれを許せないと思った。A君にいじめをしなければ、A君は自殺をしなかった。そして、このいじめの授業をやって、ぼくはよく理解できた。	命を奪ういじめの理解	r いのちを奪ういじめの理解
	②	葬式ごっこかは、もう、なくしたいです。	葬式ごっこのいじめを防止するための決意	b 無視・仲間はずれ・村八分
B17	①	授業をする前は、いじめはそんなに深く考えたこともなかったので、「暴力をふるう」事ぐらいしか浮かんできませんでした。でも実際にあったことを聞いたり、プリントを見たりしていたら、とても残酷なことが書いてあってびっくりした。あまりにも悲しいお話で、こんな事があるなんて・・・と思った。	暴力によるいじめ問題の理解	c 暴行・恐喝
	②	一番この事件そりゃないでしょうと思ったのが、葬式ごっこ。だれかが言い出したことにみんなが参加して、Aが傷つくことも分からずに平気でみんな、まして教師もいっしょになって色紙に書くなんて少しは考えろよーと思った。私はいじめという場面を見たことがないけど、同じ中学生なのに、そんなひどいことを平気でできるなんて信じられなかった。今、私たちにできることは、これ以上いじめをおこさないようにすることだけだ。	葬式ごっこによるいじめの問題性理解	b 無視・仲間はずれ・村八分
B18	①	いじめの授業を通して「中野区中学校事件」のことを初めて知った。話し合いを進めていく中で僕が思ったことは、いじめた人も悪いし、傍観者、先生たちも悪いと思うし、いじめられていたA君にも何か原因があったと思う。しかし、いちばん悪いのはいじめていた人だと思う。でも、周りのことも考えずに自殺したA君も悪いと思う。	いじめにおける加害者、他の生徒、教師、そして本人の問題点	v いじめ責任についての考察
B19	①	「いじめ」とはすごくこわいものだ。言葉や暴力で自殺まで追い込んでしまうのだ。私たちの周りではおこっていないだろうか。クラスの中でいじめとは思ってなくても一方的にいじめたり、言葉で悲しませているところもある。	言葉によるいじめの問題性理解	a 悪口
	②	「いじめ」とはすごくこわいものだ。言葉や暴力で自殺まで追い込んでしまうのだ。私たちの周りではおこっていないだろうか。クラスの中でいじめとは思ってなくても一方的にいじめたり、ことばで悲しませているところもある。	暴力的いじめの理解	c 暴行・恐喝
	③	授業を通して、今までより相手の気持ちを考えられるようになった。周りが変わってなくても少しずつでもいいからみんなが楽しく過ごせる学校、クラスにしていきたい。例に出てきた中学校とは反対に私の中学はかぜをひいても休みたなくなるくらいになればうれしい。資料に出てきたBCは、今どのように過ごしているんだろう。いい人にならなうほしいです。	いじめ防止抑止のための今後への決意	p いじめ防止・抑止の決意
B20	①	僕は、いじめの授業を受けて本当によかったなと思いました。今までいじめはシカトぐらいだと思ってたけど、	シカトによるいじめ理解	b 無視・仲間はずれ・村八分
	②	授業で聞きたいいじめは暴行や葬式ごっこ、ヤキを入れるなど今まで聞いたことないいじめの内容だった。A君は最初に気の弱い性格であってD君に使い走りにされてすごくかわいそうだった。でも、A君も悪いと思った。	暴行によるいじめ理解	c 暴行・恐喝
	③	いちばんかわいそうだったのが、葬式ごっこで遅刻の多いA君を死亡したことにしようと言いだしたものがいて、傍観者がこれに参加したことがいけないと思った。	葬式ごっこによるいじめの理解	b 無視・仲間はずれ・村八分
	④	しかも、先生も葬式ごっこに参加してとてもA君はかわいそうだった。	学校教師のいじめ対応の過失	h 学校教師の安全配慮義務
	⑤	グループを抜け出そうとしても抜け出せず、暴行を繰り返されて、A君はとうとう駅ビル内で遺書を残して自殺をしてA君はともかわいそうだった。A君がいじめられなければ自殺しないでも済んだのになと思った。だから、もうこれからは、こんなことが起きないでほしいです。	いじめ被害者の心情理解と共感	n 被害者への共感・心情理解

B21	①	ぼくはこの事件を聞いてとっても悲しかったです。なぜ、加害者はこんなことをするのか。僕は不思議に思いました。僕がもし傍観者だったら、まず、止めに行き止められなかったら先生に言います。本当に本当に残念な事件でした。もう、こんなことがなければいいです。	他の生徒たちの不作為と対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
B22	①	いじめの授業を受けて私はよかったですと思っています。でもその他にいじめの授業がいじめのことで考えられたことや知ったことがあります。加害者でもごくわずかの人数が加害者ですか。私はきつく言えば、いじめに関わった人みんなが加害者だと思う。「いじめを止められなかった。傷つけるのを見ていた。」それは、加害者と同じ。でも気持ちが止めたい気持ちがあっても、こわくてできなかった。ぜったい周りの人はそんな気持ちになると思う。口で言うのは簡単だけど、行動はうまくできない。周りの人みんなが自分の気持ち通りにできたら、いじめだとしてすぐ止まる。いじめがおこらないのが一番いいけど、でもいじめがおこってしまったら、止められる人がいたらとてもいいなと思った。	他の生徒たちの不作為と対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
B23	①	今回の授業で「いじめ」の勉強をした。そして、「いじめ」の授業でいろいろな事を学んだ。人を救うことには、勇気が必要だということがわかった。この授業での被害者はA君だった。加害者はB Cだった。A君を自殺に追いこんだB Cは軽い罪だった。僕だったらとっても重い罪にするべきだと思う。	いじめの犯罪性の理解、	t いじめの犯罪性の理解
	②	そして、そのクラスのみんなや教師はA君を助けるべきだと思う。この授業で「いじめ」というものは、とてもひどいことだと思う。こういう事は二度と起こらないようにしたい。	いじめ防止抑止のための今後への決意	p いじめ防止・抑止の決意
B24	①	私はいじめの勉強をして、いろいろ勉強になりました。私はいじめられたこともなくて、気持ちが少しもわからないけど、いじめで自殺したA君は本当はつらかったんだと思いました。いじめる人はどんな気持ちとか見てる人はなんで止めなかったんだとか	いじめ被害者の心情理解と共感	n 被害者への共感・心情理解
	②	はじめは思ってたけど、やっぱり私もこわくて止めにはいることはできないと思います。でも、知らないところで話すことはできたと思うし、みんなで止めればよかったし、いろいろなことを考えていじめをなくすことはできたと思います。	他の生徒たちの不作為と対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
	③	私もししいじめがあったり、見たりしたら、いっしょに考えて少しでも止めることができる人になりたいと思います。	いじめ防止抑止のための今後への決意	p いじめ防止・抑止の決意
B25	①	私は初めていじめの授業を受けました。いじめについて本を読んだりしたことはあったけど、具体的に学んだのは今回が初めてでした。加害者・被害者・傍観者・周りの人達の気持ちも班ごとに考えたりして、どうすればいじめがなくなるのかかいい勉強になりました。新福先生のいじめの体験談もびっくりしました。いじめはどんなに明るかった子でも男性恐怖症になったり、暗くなったりしてしまうと思いました。	精神的な後遺障害を生み出すいじめの理解	y 精神的後遺障がい
	②	これから先、私はいじめをしたくないし、いじめられたくもないです。いじめがないような環境を作っていきたいです。	いじめ防止抑止のための今後に向けての決意	p いじめ防止・抑止の決意
B26	①	今回の社会の授業でいじめの勉強をした。そして今回のことはいじめに対するいろいろなことを学んだ。いじめの中にはたくさんさんの罪があることも知り、いじめはぜったいにやっちゃいけないということも分かった。	いじめの犯罪性の理解、	t いじめの犯罪性の理解
	②	いじめは、いじめられる人に肉体的ダメージと精神的ダメージを残すことも分かった。最後にいじめが思った以上に残酷なことだということがわかった。	いじめが与える肉体的ダメージと精神的ダメージ理解	y 精神的後遺障がい
B27	①	授業でやった「中野区中学校」でのいじめは、私が今まで聞いたことがないくらい、きついいじめでした。私は親が一番悪いと思っていました。それは、Aの父親は先生が学校内でのAについて知らせてもちゃんときこうとしなかったからというのと、	被害者保護者の養育責任	j 被害者保護者の保護監督義務
	②	加害者側の親は家庭内の指導をしっかりとやらなかったから。	加害者保護者の不作為	i 加害者保護者の保護監督義務

	③	けど、みんなの意見を聞いているうちに、教師がいちばんかなと思えてきました。「葬式ごっこ」のとき、いくら悪ふざけとはいってもAに対して「いじめられる傾向がある」と自分で言っていた担任まで加わるというのはとても教師だと思えなくなってきたからです。教師は生徒、特にいじめられている人を守ってあげるものなのではないのか疑問に思いました。	学校教師のいじめ対応の組織的問題点と安全配慮義務違反	h 学校教師の安全配慮義務
	④	BやCなどの加害者側もなんで殴ったり蹴ったりすることを何も思わないのかとちょっとこわく感じました。	加害者行動の批判	o 加害者対応の批判
	⑤	A君も最初におどけた振る舞いをしていなければそんなにきついいじめにならなかったと思います。	被害者対応についての批判的考察	s 被害者対応の考察
	⑥	私はいろんな方法を試さないうちに命を捨てたA君や平気で人を殴ったりできるBCのような人達をなくすためには、学校などで小さい時から命の大切さについて、このいじめの授業のような学習を増やさないといけない必要があると思いました。	いじめ授業への感謝	q いじめ授業への感謝
B28	①	A君を自殺に追い込むほど、主犯のBC君は悪いことをしたと思う。でも、A君も相談をしなかったから、そこはちょっと悪いと思う。だけど、BC君が一番悪かった。だからいじめることはとても悪いことだと分かっているけど、必ず加害者にはならないようにしたいと思う。	命を奪ういじめの理解	r いのちを奪ういじめの理解
B29	①	最初にあのプリントを読んで驚きました。「いじめ」があるのは知っていたけど、あんなひどいとは思いませんでした。不良グループの中に最初からいなければ買い出しとか暴行とか受けなかったと思う。	暴行によるいじめ理解	c 暴行・恐喝
	②	先生とか親に相談しても解決しなかったんだから、やっぱり転校すべきだったと思う。無理して学校へも行ってたけど、自分だったら休むと思いました。自殺という道を選ぶ前にできること（BCに抗議したり）すればいいんじゃないかと思った。でも結局死んでしまったのは残念だった。	いじめから逃れるための法的措置としての転校措置や欠席理解	l 被害者救済の法的措置
B30	①	私はいじめの授業をして思ったことは、あらためていじめはいけないと思った。それと、A君はみんなに葬式ごっこやシカトをされて	葬式ごっこやシカトによるいじめ理解	b 無視・仲間はずれ・村八分
	②	とてもかわいそうだったけれども、	被害者の心情理解	n 被害者への共感・心情理解
	③	転校とかすればよかったと思う。	いじめから逃れるための法的措置としての転校	l 被害者救済の法的措置
	④	私は、A君みたいなことが自分自身に起きたら耐えられないと思うし、学校がとてもきらいになると思う。だけど、一人でも友達がいたらそんなことはないと思う。	他の生徒たちの不作為と対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
	⑤	また、私がもし、傍観者で、葬式ごっこに参加した場合、あとから謝りたいと思う。だけど、そういう勇気が今ないので、そういう気持ちを持ちたい。それから、葬式ごっこみたいな集団いじめがあつたら参加しないようにしたい。	いじめ防止抑止のための今後への決意	p いじめ防止・抑止の決意
B31	①	今回のいじめについての話を聞くと、もちろん中心のB、Cらが悪いが、Aにも悪いところがないわけではない。自分の思ったことも言えないのでヘラヘラしてたり、反抗しなかったらBCらだってつけあがってしまうし、だからといって自殺してしまうのもどうかと思う。自殺させたBCらはもちろん悪い。だが、Aも自殺するぐらいなら、抵抗すればいいと思う。だけど、どうしてもぼくはAが自殺することを理解できないし、許せない。	被害者の対応についての批判的考察	s 被害者対応の考察
	②	この授業で相手の気持ちを分かってあげることや、そうなる前に止めてあげることでもできたということも分かった。	被害者の心情理解の必要性	n 被害者への共感・心情理解
B32	①	BやCなどは、どういう気持ちでいじめをやっていたのかとか、いじめをやっている何にも思わなかったのかなどが気になる。私は、この学習でいじめのつらさがわかり、	被害者の心情理解	n 被害者への共感・心情理解
	②	これからもぜったいいじめをしないようにする。そして、いじめている人を見たら、注意をし、いじめられている人を見たらその人を救ってあげたい。これからも、いじめのないクラスにしていきたい。	いじめ防止抑止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意
B33	①	反抗しなかったAも悪かったと思うけど、一番悪いのは加害者たちだと思う。	加害者行動の批判	o 加害者対応の批判

	②	次はみんなと同じで傍観者、先生に言っておけばAは死ななかつたと思う。	他の生徒たちの不作為	k 同級生の不作為と対応考察
	③	次に先生、Aたちのことをわかっているんだからちゃんと言えよよかった。	学校教師のいじめ対応の問題点	h 学校教師の安全配慮義務
	④	次に保護者、保護者は学校のことは、わかんないからしかたないとおもう。	被害者保護者の養育責任	j 被害者保護者の保護監督義務
	⑤	私は加害者にはなりたくない。被害者に協力する側になりたいです。	いじめ防止抑止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意
B34	①	今日ぼくは、この学習によっていろいろなことを学びました。いじめは人の体だけを傷つけるのではなく、人の心までも傷つけてしまいます。そして、もっと強い心を持てる人間になりたいです。	心の傷を残すいじめ被害	y 精神的後遺障がい
	②	AをいじめていたBCも悪いけど、それをだまっていた同じクラスの人達も悪いと思いました。	他の生徒たちの不作為と対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
	③	ぼくは一度だけ友達をいじめてしまったことがあります。今でもそのことを悔やんでいます。	いじめ体験	u いじめ体験
	④	ぼくは、これからも生き続けるけど、先生に話してもらったこの話のことを忘れずに、ぼくの身の周りでこのようなことがないようにしたいです。なので、友達がいじめられている時などは、止めたいと思います。	いじめ防止抑止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意
B35	①	いじめには、「シカト」「バシリ」「暴行」など、たくさんある。その一つ一つが「傷害」「強要」などの犯罪になることが分かった。加害者も悪いけど「周囲の人」や「学校・教師」なども悪い。	いじめの犯罪性理解	t いじめの犯罪性の理解
	②	いじめには、「シカト」「バシリ」「暴行」など、たくさんある。その一つ一つが「傷害」「強要」などの犯罪になることが分かった。加害者も悪いけど「周囲の人」や「学校・教師」なども悪い。	バシリなどの強要のいじめ理解	c 暴行・恐喝
	③	いじめには、「シカト」「バシリ」「暴行」など、たくさんある。その一つ一つが「傷害」「強要」などの犯罪になることが分かった。加害者も悪いけど「周囲の人」や「学校・教師」なども悪い。	暴行によるいじめ理解	c 暴行・恐喝
	④	BやCにこわがっていたら、いじめは止まらないけど、Aのために力を貸してあげたら、Aにも少しは生きようと思えたかもしれぬ。いじめにあった人は、助けを求めると、だれも助けてくれなくなったら、自殺に追い込まれてしまう。	他の生徒たちの不作為と対応についての考察	k 同級生の不作為と対応考察
B36	①	いじめられた末に追い込まれて、自殺することはかわいそうだし、経験したこともなくよく分からないけど、	命を奪ういじめの理解	r いのちを奪ういじめの理解
	②	加害者にも重い罰があったと思う。	加害者行動の批判	o 加害者対応の批判
	③	やっぱり被害者のA、または先生、親にも問題があるし、子どもにも目を配らないといけないと思った。あまりよくないし、Aの気持ちも知らずにいじめてたら、みじめだと思う。あまりにつらい話だったので、自分もならないように心がけたい。	いじめ責任の考察	v いじめ責任についての考察
B37	①	こんな話があったなんて知らなかった。この話を聞いてぼくもこんな事を少ししたかもしれないので、前よりももっともつ気をつけようと思いました。でも、ぼくがAになったら、もうやられるぐらいなら、反抗してやります。この話を聞いたり、先生の話や原因などが分かりました。今まで以上に気をつけます。こんなことがないクラス・学級にしたいと思いました。	いじめ防止抑止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意
B38	①	いじめを聞いてみてひどいなあと思った。教師に暴力をふるったりして、いけないと思った。BCらとか、自分がやられた身を考えてことがあるのだろうかと思う。でも、	教師への暴力といじめ	c 暴行・恐喝
	②	AはAで悪いところがある。気が弱いところとか、その仲間になつたりとかして、いけないと思う。ここはあらためた方がいい。(自殺する前に)	被害者対応についての批判的考察	s 被害者対応の考察
	③	教師も教師で、葬式ごっこをやめさせようと思わなかったのか。知らないからってちゃんと調べた方がいい。もし死んだとしても、親の方から電話が来るはずだ。そこもきちんとしとけばいいと思う。	学校教師の安全保持義務としてのいじめ対応の過失	h 学校教師の安全配慮義務

	④	それと、周りの人もそういうことは、止めた方がいい。友達だったら、友達でちゃんとしとけて感じがする。自分がやられたとか、考えてからした方がいいと思います。	他の生徒たちの不作為と対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
B39	①	「葬式ごっこ」や「シカト」などされて、とつてもつらい思いをしたんだなあと思った。あと、教師や友達にそういうことをされるとぜったいいやな気持ちになるからかわいそう。BCらは自分がどれだけいけないことをしたか分かっていない。	葬式ごっこやシカトによるいじめ理解	b 無視・仲間はずれ・村八分
	②	周りの人もどうして止めに入らなかったんだろう。こわいから暴力をふるわれるのが怖いからか。	他の生徒たちの不作為	k 同級生の不作為と対応考察
	③	校長先生も知ってて、止めに入らなかったのが信じられない。	学校教師の安全保持義務違反	h 学校教師の安全配慮義務
	④	もしAがまだ生きていたら、加害者はAに謝りの気持ちを持ってほしい。友達だったらそれくらいできるはず。止めに入れないだったら、近くの交番などへ行ってでも、止めに入ればよかったのに…。自分がやられた時、BCたちは反抗できるのか、Aの気持ちがそれで分かるはず。本当に保護者も保護者だ。	被害者の心情理解の必要性和対応考察	n 被害者への共感・心情理解
	⑤	私はぜったいそういういじめをしたりはしないとこの勉強をして誓います。	いじめ防止抑止のための今後への決意	p いじめ防止・抑止の決意
B40	①	いじめの中心になったBCをどうしてしからなかったのか、不思議。Aは悲しい思いをしているのに、みんなは無視などをしていたかわいそうだと思うなかったのか、それが疑問です。	シカトによるいじめ理解	b 無視・仲間はずれ・村八分
	②	A君は警察に行ったりしなかったのか。	被害者の対応についての批判的考察	s 被害者対応の考察
	③	A君の親もどうしてそのBCをしからなかったのかが一番変だと思います。	被害者保護者の対応考察	j 被害者保護者の保護監督義務
	④	BとCを別の学校に転校させるという方法があると思う。	被害者のいじめ自殺から逃れるための法的措置の考察	l 被害者救済の法的措置
B41	①	ぼくは、この学習でいじめは本当に悪いと思いました。葬式ごっこやシカトをされちゃ。	葬式ごっこやシカトによるいじめ理解	b 無視・仲間はずれ・村八分
	②	一度は死にたい気持ちがわかりました。	命を奪ういじめの理解	r いのちを奪ういじめの理解
	③	ぼくはこれからいじめをしないで、いじめる人を助けたいです。でも、もし助けることができなかつたら、自分ができることをやりたいと思いました。ぼくがもしいじめられたら、A君みたいににならないようにしたいです。	いじめ防止抑止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意
B42	①	ぼくは、この学習でいじめは本当に悪いことだと思いました。葬式ごっこやシカトをされたら、いやな気持ちになるということがわかりました。	葬式ごっこやシカトによるいじめ理解	b 無視・仲間はずれ・村八分
	②	もしいじめられている人がいたら、助けたいです。助けられなかつたら、できるだけことはしたいです。	いじめ防止抑止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意
B43	①	シカトやパシリや葬式ごっこはれっきとした犯罪なのでやっ てはいけないということや、いじめられている人は助けるべき だと思いました。	いじめ犯罪の理解	t いじめの犯罪性の理解
	②	シカトやパシリや葬式ごっこはれっきとした犯罪なのでやっ てはいけないということや、いじめられている人は助けるべき だと思いました。	シカトや葬式ごっこによるいじめの理解	b 無視・仲間はずれ・村八分
	③	シカトやパシリや葬式ごっこはれっきとした犯罪なのでやっ てはいけないということや、いじめられている人は助けるべき だと思いました。	強要としてのいじめ理解	c 暴行・恐喝
	④	もし、自分がいじめられてどうしようもない時は。転校するなり、やれることはすべてやりたいです。	いじめ被害者対応としての法的措置の理解	l 被害者救済の法的措置
B44	①	ぼくは、この話を聞いたり、調べたりして、いじめをするのもされるのもいやだけど、いじめのこの話をされるのも、するされるのも同じぐらいやでした。ぼくは、Aが遺書に残した最後の言葉が自分がいなくなることの悲しみと友達に対してのことがとても心に残っています。	いじめ被害者の心情的理解と共感	n 被害者への共感・心情理解
	②	Aがこんなに傷ついていたのに、なぜ周りの人達は気付いてあげなかったのだろうと思います。	他の生徒たちの不作為	k 同級生の不作為と対応考察

	③	特にぼくは先生たちまでいっしょになって葬式ごっこに参加しているのが許せません。	学校教師のいじめ対応の組織的過失	h 学校教師の安全配慮義務
	④	そして両親もいじめのことについて深刻になっていなかったのも許せませんでした。	被害者保護者の養育責任	j 被害者保護者の保護監督義務
	⑤	Aの最後の自殺もAにとってそれが一番よかったのならしかたがありませんが、もう少し、学校を休み、親たちにいじめのことを詳しく伝えればよかったんじゃないかと思います。	被害者のいじめ自殺から逃れるための法的措置の理解と考察	l 被害者救済の法的措置
B45	①	A君と友達Pが暴行になっていた。そして先生たちは、なにもやらずに、ただ葬式ごっこで色紙に書いたのが悪いと思いました。それがなかったら死ななかつたんじゃないか。	学校教師のいじめ対応の組織的問題点と安全配慮義務違反	h 学校教師の安全配慮義務
B46	①	ぼくはこの総合的な学習でいじめはとても悪い犯罪だということがわかりました。たったささいなことでも、いじめにつながるのだからこわいなと思いました。	いじめ犯罪の理解	t いじめの犯罪性の理解
	②	そして、この前少しショックなことがありました。父母にこのことを話したら「死ぬ勇気があるんだったら何でもできるわよ」とからっと話をながしてしまいました。ぼくはなんだか自分の事じゃないのに気付きました。前の学校でもいじめがありました。ぼくもその一人です。今ではあのときこうしておけばよかったと思ひこむようになりました。そのいじめは1ヶ月でおさまりましたが、	いじめ体験	u いじめ体験
	③	今日のいじめの事件は自殺までおいこむなんてとてもたえきれない話でした。	命を奪ういじめの理解	r いのちを奪ういじめの理解
	④	ぼくはこんどいじめを見つけたら、かならず「やめろよ」と言いたいです。	いじめ防止抑止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意
B47	①	ぼくは、この学習を通して、いじめというのがどんなにつらいかということがよく分かりました。ぼくは加害者にも被害者にもなりました。だからこそ、この学習は必要だったと思います。A君はとてもかわいそうでした。	いじめ被害者の心情的理解と共感	n 被害者への共感・心情理解
	②	これからは、被害者の味方になり、そしていじめをとめられる人になりたいです。	いじめ防止抑止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意
	③	そして将来のためになった学習をして下さった先生方ありがとうございました。	授業に対する感謝	q いじめ授業への感謝
B48	①	ぼくはこの話を聞いていくらいじめでもAの体にきずをつけたり、葬式ごっこやシカトはいけなと思った。	傷害を受けるいじめの理解	c 暴行・恐喝
	②	ぼくはこの話を聞いていくらいじめでもAの体にきずをつけたり、葬式ごっこやシカトはいけなと思った。	シカトなどのいじめの理解	b 無視・仲間はずれ・村八分
	③	もし、ぼくがAだったら裁判に言いつける。先生が言った人のプライドを傷つけないようにしたいと思います。また、ぼくも人をいじめないようにしたいです。	いじめ防止抑止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意
B49	①	ぼくはやっぱりいじめはいけなと思いました。ぼくもAのようないじめをされたらいやだと思いました。学んだことはBCがAにやっていたことで、懲役43年罰金140万円だと分かりました。いじめは犯罪だと分かった。	いじめ犯罪の理解	t いじめの犯罪性の理解
	②	思ったことは、AがBCにパシリをされているのを教師に言っただけなのに、その直後暴行を加えたからひどいと思った。	暴行によるいじめ理解	c 暴行・恐喝
B50	①	いじめは犯罪だとわかった。	いじめ犯罪の理解	t いじめの犯罪性の理解
B51	①	B、CはAに買い出しに行かせたり、授業中に行かせたり、登校下校時のかばん持ちなどを毎日のようにさせるのはとてもいやだと思いました。	強要としてのいじめ理解	c 暴行・恐喝
	②	B、Cに従わなかったり、拒否する態度とったりすると、Aに殴る蹴るなどの暴行を加えるのはかなりいやです。(Aにほとんど殴る蹴るなどの暴行を加えていた。)	暴行によるいじめ理解	c 暴行・恐喝
	③	靴を隠されることもあった。Aも悪いところもあった。先生に言うべきだった。	モノを隠すことはいじめ理解	d 物理的いじめ
B52	①	B、CがAの気の弱い性格につけ込んでシカトやパシリ、葬式ごっこなどのいじめをしたことは「悲しいな」と思います。シカトは自分の言ったことを無視され、それがずっと続くと、もう自分の存在自体がなくなるもので、それにAは「葬式ごっこ」という自分が死んだようなあつかいをされ、「どうでもいい」という自分が死んだようなあつかいをされていそうで、すごくこわかったと思います。	シカトや葬式ごっこによるいじめの理解	b 無視・仲間はずれ・村八分

	②	自殺する前に先生や友達が少しでもやさしくしてくれれば、自殺までは発展しなかったと思います。	他の生徒たちの不作為と対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
B53	①	今回の学習でびっくりしたのは、悪口などのことも犯罪になってしまうということでした。	悪口によるいじめ問題と犯罪性の理解	a 悪口
	②	6年生の時の経験で、いたずら電話などは私と関係ないと言うことはさすがに思いませんでしたが、暴力的ないじめにはまだ少し関係ないと思ってしまいます。	暴力的ないじめ理解と考察	c 暴行・恐喝
	③	ただ、もしも私の友達がそんなこと（暴力であれ、手紙のいじめであれ）をされても決して見放すことだけはしない勇気を持つということだけは本当に忘れたくない思いです。	他の生徒たちの不作為と対応の考察	k 同級生の不作為と対応考察
	④	6年の時のことや今回の学習で思った「いじめられた時の対策」は、必ず学校と親の耳に伝えることです。学校はまず担任。この優先順位だけは守ることが対策だと思いました。	いじめ被害者の対応についての考察	s 被害者対応の考察
B54	①	葬式ごっこをした後に、色紙のなどを謝ればよかったと思う。	葬式ごっこによるいじめ問題についての考察	b 無視・仲間はずれ・村八分
	②	Aも使い走りなどをしなければこんな事にはならなかったと思う。	被害者対応についての批判的考察	s 被害者対応の考察
B55	①	クラスの人みんなでAの味方になれば、B、Cらのグループも手出しができなくなって、Aもいじめられずに死ななくて済んだと思う。だから、みんなAを守れなかったと思う。	他の生徒たちの対応の考察	k 同級生の不作為と対応考察
	②	Aは助けしてくれる人がいなかったの、すごくかわいそうだと思います。	被害者の心情理解と共感	n 被害者への共感・心情理解
	③	これからは、いじめを絶対にせず、いじめをなくしていきたいと思います。	いじめ防止抑止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意
B56	①	この学習でいじめが犯罪だということが分かりました。プリントを読んでも「葬式ごっこ」で色紙を書くことも犯罪だと知っておどろきました。いじめは人を傷つけて苦しめるということも分かりました。	いじめ犯罪の理解	t いじめの犯罪性の理解
	②	私はいじめをしているところをみたら、いじめられてる人を助けてあげたいです。	いじめ防止抑止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意
B57	①	この話は、いろいろな犯罪がやられていてAの気持ちがよくわかりました。今まで聞いたこともないいじめは世の中にあっただけでほしくないと思いました。	いじめ犯罪の理解	t いじめの犯罪性の理解
	②	自分がこうされたらどうすることもできないぐらいで自殺するのは当然のようです。Dの他にも仲間がいるなら、こっちがかなり不利です。	命を奪ういじめの理解	r いのちを奪ういじめの理解
	③	葬式ごっこはぼくが一番されたらいやだと思います。理由は、自分が死んだようだから自分はどうなってもいいからだだと思います。だからいじめはやめた方がいいと思います。	葬式ごっこのいじめについての理解	b 無視・仲間はずれ・村八分
B58	①	私はいじめについてみんなで話し合い、たくさんことがわかりました。まず、1つ目はいじめは犯罪だということがわかりました。法律のプリントにはたくさんいじめをしたらいけないという法律が載っていました。	いじめ犯罪の理解	t いじめの犯罪性の理解
	②	2つ目は、いじめは最初からそのグループとかかわりをもってはいけないということです。かかわりを持つと、かばん持ちをさせられたり、命令にしたがわなければならないからです。いじめをさせられると、毎日がとても楽しくないので絶対にしてはいけません。他にもたくさんことがわかりました。	強要としてのいじめ理解	c 暴行・恐喝
	③	わたしもクラスの人がいじめられていたらこわいけれど、勇気を持ってやめさせようと思いました。私は自分のクラスをいじめがない明るくて楽しい学級にしていきたいです。	いじめ防止抑止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意
B59	①	いじめは犯罪だということがわかった。	いじめ犯罪の理解	t いじめの犯罪性の理解
	②	一度でいいからAをなぐさめてあげればよかった。冗談のつもりがだんだんいじめにつながっていき、挙げ句の果てに自殺をしよう。そういうことが分かったらもういじめはできない。	命を奪ういじめの理解	r いのちを奪ういじめの理解
	③	どこからがいじめなのかやっている人は、分かるはずがないので周囲の人達はみんなで止めてあげるべきだった。	他の生徒たちの不作為と対応についての考察	k 同級生の不作為と対応考察

	④	緊急避難欠席なども、もっと前から取り組むべきである。	被害者を救うための法的措置としての緊急避難欠席の理解	l 被害者救済の法的措置
	⑤	子どもだけで解決できないことは大人も加わり解決していくべきだと思う。ずっとたえずに大人に相談すれば「死」という世界までつながらないと思う。B、Cのようなグループが怖いのはわかるけど、Aを助けるためだったらそのようなことはできると思う。	死までつながるいじめ	r いのちを奪ういじめの理解
	⑥	弱いからとかむかつくとかそんな理由で暴力をふるうのは間違っている。	暴力的いじめの理解	c 暴行・恐喝
B60	①	この総合的な時間で感じたことは、このいじめはもうだれが一番悪いんじゃないかとかかかった人全員が悪いようにぼくには思えました。BやCは意味もないのに、なぐったりけったりして	暴力的いじめの理解	c 暴行・恐喝
	②	周りはただ見ているだけ	他の生徒たちの不作為	k 同級生の不作為と対応考察
	③	先生もAのいじめを知っているのに、学校にもほとんど報告していないし、	学校教師の組織的対応の過失	h 学校教師の安全配慮義務
	④	B、Cの保護者も子どもをかばうようなことぐらいしかしていない。	加害者保護者の不作為	i 加害者保護者の保護監督義務
	⑤	この中にあと少しでも止めようとする人や気持ちがあれば、Aは死なずにもっと人生を楽しく過ごせたんじゃないかと思いました。	他の生徒たちの対応についての自省的考察	k 同級生の不作為と対応考察
B61	①	私が思ったことは「いじめ」というものは犯罪ということが分かって知らないうちに言葉で相手を傷つけていないか、気になりました。ちょっとしたことでいじめにつながっていくことを、しっかりと覚えておき、いじめ(犯罪)のないようにしたいです。	いじめ犯罪の理解	t いじめの犯罪性の理解
	②	そして、いじめが起きていると思ったら、先生などに報告しないといけないなと思いました。止めることのできるいじめなら止めてあげたいです。	いじめ防止抑止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意
B62	①	私はこのいじめについて勉強してなんでこんなに暴力をふるったのかと思いました。シカトをされると、話す人がいなくなるし、とってもいやです。	シカトいじめの理解	b 無視・仲間はずれ・村八分
	②	暴力は痛いし、なんでこんなことされないといけないの？と思います。	暴力的いじめの理解	c 暴行・恐喝
	③	葬式ごっこは勝手になくなったことにされていたので勝手に殺さないで？なんで2年X組の人に葬式されないといけないの？と思います。	葬式ごっこによるいじめの理解	b 無視・仲間はずれ・村八分
	④	私だったら、学校行かないかもしれません。	被害者の法的措置の理解	l 被害者救済の法的措置
	⑤	本当にかわいそうです。	被害者の心情理解	n 被害者への共感・心情理解
	⑥	B、C 2年X組の人も、Aの気持ちなど考えようとしていない。	他の生徒たちの不作為と対応についての考察	k 同級生の不作為と対応考察
	⑦	世界中にいじめのない国をつくるようにしてほしい。私もちゃんと注意したりしてあげたいです。	いじめ防止抑止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意
B63	①	いじめはよくない。こんなことがあったなんて、信じられない。死者を出すほど悪いやつらがいることも信じられない。どうい教育をしたのか気になる。やっぱりテレビやゲームに影響されているのか。どうしたらいいのか考えています。	加害者の行動に対する批判的考察	o 加害者対応の批判
B64	①	ぼくはやっぱりいじめはいけないと思いました。死に追い込むこともあるからです。自分がいじめていると(だれかを)ただ遊び半分で作っているけど、相手はすごくいやになって、死んじゃうかもしれないと思いました。	命を奪ういじめの理解	r いのちを奪ういじめの理解
	②	あと、A君の担任の先生は、BやCの親に話したりしないといけないんじゃないかなあと思った。	学校教師の日常的ないじめ対応の問題	h 学校教師の安全配慮義務

B65	①	「いじめはだめだ」と口では何とでも言えるが、やはり、その場でいじめを目の前にした時は、絶対言えないかもしれない。葬式ごっこには私は加わるかもしれない。やはり怖い。「色紙に書いて後で謝る」私はこれはどうかと思う。私もしAだったら、きつと腹を立てるだろう。「だったら最初から書かないでよ」と言ってしまうかもしれない。	葬式ごっこのいじめについての現実的考察	b 無視・仲間はずれ・村八分
	②	保護者も保護者だ。色紙を見て、何も考えなかったのだろうか。	被害者保護者の養育責任	j 被害者保護者の保護監督義務
	③	B, C側の親も変だ。なぜ、認めないのだろう。	加害者保護者の保護監督の過失	i 加害者保護者の保護監督義務
	④	Aが死をもって伝えた、「ばかなことはしないでくれ」。B, Cは、分かってくれたのか。	命を奪ういじめの理解	r いのちを奪ういじめの理解
B66	①	私は、今までそんなひどいじめがあることを知らなかったのので、驚きました。B, Cの生徒は何の目的でAをいじめていたのか、気になりました。一人一人とのけんかか一人とおおぜいのけんかか、このいじめは同じだと思いました。	いじめとけんかの区別についての考察	e いじめとふざけ
B67	①	私は、小6の時のいじめがありました。一人の女の子がクラスの皆に「シカト」されたり、「差別」されたりして、給食を食べる時も、ひとりぼっちでだれとも話をせず食べていました。私はこの総合の話し合いについて、小6の不吉なあのころが思い出してしまいます。	いじめ体験	u いじめ体験
	②	人間っていじめのどこが楽しくやっているのかが不思議に思えます。私もA君の立場になると「自殺」を考えます。これから社会人になっていく途中、またもやいじめがあるかもしれない。子どもがするいじめってものすごくこの人生をぐたくぐたくだいていくようないじめです。	命を奪ういじめの理解	r いのちを奪ういじめの理解
B68	①	これから自分がイジメにあっても転校や登校拒否ができると聞いて安心した。友達がイジメにあっても、救ってあげられるぐらいの対処法が学べてよかった。このクラスのみんなは優しいと実感した。	いじめ被害者の法的措置についての理解	l 被害者救済の法的措置
B69	①	今まで勉強してきた、私だったら色紙にぜったい書かないという自信もわいてきた。でも、実際に自分がそういう立場になったら本当は書いてしまったかもしれないと思う。でももし私がAくんだったら、その15人の人たちにいじめられたら、自殺なんかしなかったと思う。	葬式ごっこのいじめについての現実的考察	b 無視・仲間はずれ・村八分
	②	私は実は今、ある女子から半分いじめられ半分利用されています。でも私は弱気になったりしません。どん×2, ムカツイテ相手のみかえしてやろうと思います。その女子は、自分がきげんがいいときだけ、いいふう利用して、悪い時にいじめます。わたしはその子から小1のときからいじめられています。でもAくんみたいに自殺はしないと思う。その子は、私が、その子のことをパクッていないのにある男子や私の仲いい友達に私に話しかけたりするとすぐよびだして、私に話しかけないようにします。また、〇〇って何×2だよねーとかいってうそも言います。	いじめ体験	u いじめ体験
	③	いままでありがとうございました。	いじめ授業への感謝	q いじめ授業への感謝
B70	①	いじめ、ムカツクから…。その一言で、いじめは始まる。どんなにイヤでも…。	いじめのきっかけについての理解	z2 いじめのきっかけ
	②	1年(小)のとき、いじめられてたのかわからないけど、1度、給食の時間に、机を離された。いっしょに仲間に入れてくれなかった…。わたしは暗い子だった。小1～4まで。小5になって、明るくなると(わたしが)とたんにいじめはなくなった。なぜか。考えてみた…。わたしが明るくなったから。明るい=強気とみんな思っているのかも。だから、明るくなったとたんにいじめはなくなったんだと思う。気弱な人しかイジメない。いや、イジメられない。イジメする人こそ気弱である。イジメなくしたい。	いじめ体験	u いじめ体験

B71	①	今日、周りの人と、被害者はどうすれば良かったのかのテーマだった。私は、周りの人の立場で「色紙を書け」といわれたら書きます。理由は、書かないと自分までいじめをうけるから。反対に、加害者が、被害者の立場になると、書くと思う。加害者はおどして書く方法であり、書かなかった人は女子で3人もいたからだ。(それも加害者より強い人)加害者は周りの人や、被害者がしたがわなかったら手を出す人で、もとは弱いと思った。	葬式ごっこのいじめについての現実的考察	b 無視・仲間はずれ・村八分
B72	①	人権の授業を終えて、私が思ったことは「いじめ」についてです。自分のいかりを人にぶつけて命までうばった、	命を奪ういじめの理解	r いのちを奪ういじめの理解
	②	このきたない心を持った加害者たちは、ひとに、そんなことをして、いいことはおこったのか!!悪くなる一方で、いいことはぜんぜん起こらない。なのに、このいじめた人たちは、すごく、心きたない生徒たち…だと思ふ。死にたくないのに、死んだ人たちがだっているのに、どうして「いじめ」など、するの?	いじめ加害者の行動に対する批判的考察	o 加害者対応の批判
B73	①	今日で、いじめの授業が終わりました。被害者Aくんは、とつてもつらいと思う。	いじめ被害者に対する心情理解共感、	n 被害者への共感・心情理解
	②	でも、自殺する勇気があれば、いじめに立ち向かうこともできると思う。やっぱ死ぬのが一番つらい、苦しいと思う。	命を奪ういじめ理解	r いのちを奪ういじめの理解
	③	私は、その前にたぶん先生に「クラスでこんなことがおこっている」といったら、きっと先生も授業をつぶして話し合いをしてくれると思う。私が6年の時そうだったから。やっぱりいじめは良くないと思う。本当に心の中からよくないってみんなが思わないと、この世からいじめは消え去らない。だから、もう一度日本全体で考えた方がよいのでは!!	学校教師のいじめ対応への期待	h 学校教師の安全配慮義務
B74	①	私の心の中には、いじめはいけないことだということしか入っていませんでした。だってそんなにくわしく考えなかったから。でもこの授業をうけて、いじめは怖いものだと知りました。いじめひとつで命がなくなるかもしれないから…。それだけじゃなく、「いじめ」は苦しくて悲しくてつらいものだというのもよく分かりました。「いじめ」なんてなくしちゃおう!	命を奪ういじめ理解	r いのちを奪ういじめの理解
B75	①	いじめをうけたら、まず一人で悩んだりせずに周りの人に相談する。	いじめ被害者の対応についての考察	s 被害者対応の考察
	②	また、まわりの人もその人をフォローしてあげて、その人の前に一筋の光を当ててあげることも大切だと思う。	他の生徒たちの不作為と対応についての考察	k 同級生の不作為と対応考察
B76	①	今日は、傍観者と被害者について勉強しました。私が一番印象に残っているのは、色紙を書くか書かないか?という事です。私は…もしかすると書いてしまうかもしれませんが…でも書かない!という人がふえれば、私も書かないし、その被害者を傷つけなくてすむと思いました。	葬式ごっこのいじめについての現実的考察	b 無視・仲間はずれ・村八分
B77	①	いじめはいけないと思う。なぜなら、人を自殺に追い込んだりするからだ。ぼくはまだ、いじめはされた事はないが、この勉強をしていってだんだんいじめというおそろしさがわかってきたような気がする。ぼくは、いじめられたくもないし、いじめたくもない。	命を奪ういじめ理解	r いのちを奪ういじめの理解
	②	いじめというのはこわいと思う。集団暴行、脅しの電話、シカト、葬式ごっこなどいろいろあるけど、	暴行によるいじめ理解	c 暴行・恐喝
	③	いじめというのはこわいと思う。集団暴行、脅しの電話、シカト、葬式ごっこなどいろいろあるけど、	脅しによるいじめ理解	a 悪口
	④	いじめというのはこわいと思う。集団暴行、脅しの電話、シカト、葬式ごっこなどいろいろあるけど、	シカトや葬式ごっこによるいじめの理解	b 無視・仲間はずれ・村八分
	⑤	いじている人の中にも、ぜったいいけないとわかっている人もいると思う。そういう人は、いろいろな手をつかってあやまつたりしたほうがいいと思う。	加害者の行動批判と対応	o 加害者対応の批判
	⑥	ぼくは、ぜったいいじめはしたくないと思う。	いじめ防止抑止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意
B78	①	いじめいけない。いじめをする原因がないのに、暴行や脅迫電話をしたりしてはいけないんだ。	暴行によるいじめ理解	c 暴行・恐喝
	②	いじめいけない。いじめをする原因がないのに、暴行や脅迫電話をしたりしてはいけないんだ。	脅迫によるいじめ	a 悪口

	③	被害者は希望がなくなるから自殺するんだ。	命を奪ういじめ理解	r いのちを奪う いじめの理解
	④	だから、だれか「一人」が助けてあげれば、被害者が死ぬこともない。ぼくもそんな「一人」になればいいなと思う。	他の生徒たちの不作為と対応についての考察	k 同級生の不作為と対応考察
B79	①	いじめられていても、一つの光がさしこめば死のうと思っていても、やっぱりやめようと思える。	命を奪ういじめ理解	r いのちを奪う いじめの理解
	②	人間は一人一人ちがうから、いろいろな個性があると思う。それをおかしいとかっていうのは、いけないと思う。日頃からいじめをしたらいけないと思っておけば、いいと思う。	個性の理解の重要性	z3 個性といじめの関係
B80	①	これからこのようなことがあるかもしれないから一人一人が気をつける。もしやってもすぐにそのやった人に謝る。	いじめ防止抑止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意
B81	①	ぼくは、いじめられたことがないから分からないけれど、クラスみんなにシカトされたり、葬式ごっこなどをされたら、とても悲しいと思う。	シカトや葬式ごっこによるいじめの理解	b 無視・仲間はずれ・村八分
	②	でも、自殺はいけないことだからやらない方がいいと思う。	命を奪ういじめ理解	r いのちを奪う いじめの理解
	③	もし、おいつめられているんだったら、転校か、不登校の方がまだいいと思った。	いじめ被害者の法的措置についての考察	l 被害者救済の法的措置
B82	①	今日は、傍観者はどうすればよかったかで葬式ごっこがあつてどうすればA君が傷つかないかを考えて、家に行って謝るとか電話をする、色紙をすり替えるとかがありました。いじめはぜったいやつたらいけないことだと思いました。	他の生徒の対応についての学び	k 同級生の不作為と対応考察
B83	①	8時間授業をして、いじめはただ単に「悪い事」としかおもっていない人が、いじめをしている人でも周囲の人がいじめを受けている人を励ますことが大切なんだと思った。	他の生徒たちの不作為と対応についての考察	k 同級生の不作為と対応考察
B84	①	いじめはいかん。犯罪になるし、したってなんの徳もないし、やる人バカだ。	いじめ犯罪の理解	t いじめの犯罪性の理解
B85	①	葬式ごっこのことから、自分がしつこくせめられてもぜったいにしない。理由は、ばからしいし、やっても時間のむだ。	葬式ごっこについてのいじめ理解と現実的考察	b 無視・仲間はずれ・村八分
B86	①	前でいじめがあつたら、自分で止められる、いいかえせる。と言っている人が多い。けど、現実にはできない。言い返しても、自分で止めようとしても、なぐられるだけ。でも、周りの人に助けを求める。それもできるけど、まず周りの人が勇気を持たなければ、いじめは止められないことを初めて知った。	いじめに対する他の生徒たちの不作為と対応についての現実的考察	k 同級生の不作為と対応考察
B87	①	葬式ごっこで色紙を書いても、あとから電話するか、その人の家に行って謝るなり、はげましの言葉を言うなりすると、その人の心の中の傷は少しはいやされる。	葬式ごっこによるいじめの理解と対応	b 無視・仲間はずれ・村八分
	②	たしかに、死ぬ勇気があれば、最初のうちにことわつたり親にももっと深く相談できた。	被害者対応についての批判的考察	s 被害者対応の考察
B88	①	いじめをすると、いじめられた人はいじめられたことが一生心の中で深い傷が残る。いじめられて自殺をするのは、A君もA君の親もすごく悲しいことなんじゃないかと思いました。	心の傷を残すいじめ被害	y 精神的後遺障がい
	②	周りの人も少しはA君を助けてあげれば良かったのにと思いました。	他の生徒たちの不作為と対応についての考察	k 同級生の不作為と対応考察
B89	①	今日の授業では、傍観者のことを勉強したけど、傍観者はできるだけA君といい方にしてあげればよかったと思う。	他の生徒たちの不作為と対応についての考察	k 同級生の不作為と対応考察
	②	被害者は加害者からできるだけ離れた方がいい。いじめはしちゃいけない。	被害者対応の考察	s 被害者対応の考察
B90	①	A君は何も悪いことをしていないのにとくにA組のやつらが許せん。葬式ごっこなんかする前に報告すれば、自殺なんかしなかったはず。	葬式ごっこによるいじめの理解	b 無視・仲間はずれ・村八分
	②	だいたい、なんでA組のやつらは、B、Cらをとめなかったんだあー。みんなだとめればいじめなんかなくなるはずだ。B、Cたちは別に多くの仲間なんていなかったはずだ。	他の生徒たちの不作為と対応についての考察	k 同級生の不作為と対応考察
	③	だけど、この勉強をしていじめは絶対にしてはいけないことだとわかった。先生ありがとお〜。	いじめ授業への学びの感謝	q いじめ授業への感謝

B91	①	今日は最後の授業だったけど、うちのグループではまず色紙を書いて、その色紙を2枚用意してて、1枚は悪い方で、2枚はいいのを書いて、読む時に悪い方はもっとくんだけど、いい方を読んで、もし、B、Cがなんかしてきたら、書かなかった3人に言えればいいと私のグループは出て、こういうことはできることだし、もっといじめられると思うA君のきもちにもなりたから、私は書かないに手を挙げていじめについて勉強している学びました。	葬式ごっこについてのいじめ理解と現実的考察	b 無視・仲間はずれ・村八分
B92	①	私は、このいじめについて勉強して、いじめは犯罪で、自殺への道を進めてしまうことが分かりました。	いじめの犯罪理解	t いじめの犯罪性の理解
	②	私は、このいじめについて勉強して、いじめは犯罪で、自殺への道を進めてしまうことが分かりました。	命を奪ういじめ理解	r いのちを奪ういじめの理解
	③	私も15人もの不良に囲まれたら色紙を書いてもいいかもしれません。でも今日、私たちのクラスでは色紙を書かない人が多かったの、これだけ書かない人がいたら私も大丈夫かな?と思いました。	他の生徒たちの対応についての自省的考察	k 同級生の不作為と対応考察
	④	いじめはしてはいけない事なので、できるだけいじめの現場に立ち会ったら、止めたいです。	いじめ防止抑止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意
B93	①	A君はみんなにいじめられて、味方してくれる人がいなくて(葬式ごっこ)自殺してしまったけれど、	葬式ごっこによるいじめでの自殺理解	b 無視・仲間はずれ・村八分
	②	A君は自殺しなくてすんだのに、とても悲しいことだと思った。	被害者の心情理解の必要性	n 被害者への共感・心情理解
	③	傍観者は、その時色紙を書いてもいいんですけど、後から手紙をやったり、電話したりしてはげましの言葉をかけてあげること、色紙などを書かない人がもっと少なくなれば、いじめがなくなると思った。	他の生徒たちの不作為と対応についての考察	k 同級生の不作為と対応考察
B94	①	今までA君が悪いとか、加害者が悪いとかさまざまなことを言ってきたりしたけど、やっぱり、いじめが最大の原因だと思いました。いじめさえなければ、A君は死ぬどころか、明るく楽しい学校生活を送れたのに、こういうことが起こってしまうなんて、ひどいなあと思った。もう、いじめと悪い心を持った人がなくなればいいんじゃないかなあと思う。	いじめの問題性についての学び、悪い心を持った人がなくなることへの期待	v いじめ責任についての考察
B95	①	もし友達(クラスの人)がいじめられていたら、自分は何ができるか!もしA君への手紙を書けと言われても、たぶん自分は色紙はいやな思いをさせることを書くけど、今日勉強したみたいに、あやまる、後で手紙を渡す、電話をかけるということをすると思う。もしこんなことがあっても、たぶん(ぜったいに)2年X組の人達は色紙に書きたくなかったと思う。それに色紙を書かなかった3人の女子はえらいと思います。いじめはぜったいなくなってほしいです。	他の生徒たちの不作為と対応についての考察	k 同級生の不作為と対応考察
B96	①	ぼくは、6時間「いじめ」について勉強しました。ぼくは、いじている人がいたら、先生を頼らず、自分から止めに行きたいです。	いじめ防止抑止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意

表 17 より、生徒たちの感想文記述のキーワードを分析すると、本判決書教材では、「a 悪口」「b 無視・仲間はずれ・村八分」「c 暴行・恐喝」「d 物理的いじめ」「e いじめとふざけ」「h 学校教師の安全配慮義務」「i 加害者保護者の保護監督義務」「l 被害者救済の法的措置」「j 被害者保護者の保護監督義務」「k 同級生の不作為と対応考察」「n 被害者への共感・心情理解」「o 加害者対応の批判」「p いじめ防止抑止の決意」「q いじめ授業への感謝」「r いのちを奪ういじめの理解」「s 被害者対応の考察」「t いじめの犯罪性理解」「u いじめ体験」「v いじめ責任についての考察」「y 精神的後遺障がい」「z2 いじめのきっかけ」「z3 個性といじめの関係」が構成要素として抽出できる。

その中でも、他のいじめ判決書教材と同じように共通する構成要素と考えられるのが、「a 悪口」「b 無視・仲間はずれ・村八分」「c 暴行・恐喝」「d 物理的いじめ」「e いじめ

とふざけ」「h 学校教師の安全配慮義務」「j 被害者保護者の保護監督義務」「k 同級生の不作為と対応考察」「l 被害者救済の法的措置」「n 被害者への共感・心情理解」「o 加害者対応の批判」「p いじめ防止抑止の決意」「q いじめ授業への感謝」「r いのちを奪ういじめの理解」「s 被害者対応の考察」「t いじめの犯罪性理解」「u いじめ体験」である。

しかし、「d 物理的いじめ」「e いじめとふざけ」については、感想文記述の数はきわめて少ないために、以後の共通の構成要素としては特別に取り上げない。

なお、「k 同級生の不作為と対応考察」「u いじめ体験」については、他の判決書教材でも見られる共通の構成要素であるが、ここでは特色ある構成要素として取り扱う。それは、両キーワードともに、本感想文記述においては、他と比較して多数の記述が見られるからである。

第3節では、本いじめ判決書教材を活用した授業の特色によって、「b 無視・仲間はずれ・村八分」が構成要素になると予想したが、実際に感想文から抽出できた。本授業の特色が、構成要素につながっていることがわかる。

2 感想文記述によって抽出できた構成要素

本いじめ判決書教材を活用した授業を受けて、他の判決書と同じように共通する構成要素として抽出できるのは、「a 悪口」「b 無視・仲間はずれ・村八分」「c 暴行・恐喝」「h 学校教師の安全配慮義務」「j 被害者保護者の保護監督義務」「k 同級生の不作為と対応考察」「l 被害者救済の法的措置」「n 被害者への共感・心情理解」「o 加害者対応の批判」「p いじめ防止抑止の決意」「q いじめ授業への感謝」「r いのちを奪ういじめの理解」「s 被害者対応の考察」「t いじめの犯罪性理解」「u いじめ体験」の15である。それぞれに該当する感想文記述を3つ紹介し、それぞれの感想文記述によるキーワードから抽出された構成要素について分析し、検討していきたい。

(1) 「a 悪口」のいじめ態様についての記述

- ・ 「いじめ」とはすごく怖いものだ。言葉や暴力で自殺まで追い込んでしまうのだ。私たちの周りではおこっていないだろうか。クラスの中でいじめとは思っていなくても一方的にいじめたり、ことばで悲しませているところもある。(B19①)
- ・ 今回の学習でびっくりしたのは、悪口などのことも犯罪になってしまうということでした。(B53①)
- ・ いじめというのはこわいと思う。集団暴行、脅しの電話、シカト、葬式ごっこなどいろいろあるけど、(B77③)

このキーワードに分類できる感想文の数は少ないが、上記の記述からわかるように、いじめの態様の一つとして「悪口」があることを理解している。記述に対応したキーワード

としては、「悪口によるいじめ問題」、「言葉によるいじめの問題性理解」、「悪口によるいじめ問題と犯罪性の理解」、「脅しによるいじめ理解」、「脅迫によるいじめ」があげられる。

これらから、悪口だけでなく脅しや脅迫としてのいじめについてのキーワードが見られる。判決書教材におけるキーワードとして整理した「脅迫によるいじめ」による学びであることが予想できる。

(2) 「b 無視・仲間はずれ・村八分」のいじめ態様についての記述

- ・ いちばんかわいそうだと思ったのが、葬式ごっこで遅刻の多いA君を死亡したことにしようと言いつ出したものが出て、傍観者がこれに参加したことがいけないと思った。(B20③)
- ・ B、CがAの気の弱い性格につけ込んでシカトやパシリ、葬式ごっこなどのいじめをしたことは「悲しいな」と思います。シカトは自分の言ったことを無視され、それがずっと続くと、もう自分の存在自体がなくなるもので、それにAは「葬式ごっこ」という自分が死んだようなあつかいをされ、「どうでもいい」ようなあつかいをされていそうで、すごくこわかったと思います。(B52①)
- ・ 「いじめはだめだ」と口では何とでも言えるが、やはり、その場でいじめを目の前にした時は、絶対言えないかもしれない。葬式ごっこに私は加わるかもしれない。やはり怖い。「色紙に書いて後で謝る」私はこれはどうかと思う。私がもしAだったら、きっと腹を立てるだろう。「だったら最初から書かないでよ」と言ってしまうかもしれない。(B65①)

このキーワードに分類した感想文記述は、本章のいじめ態様のテーマでもある。判決書教材においても関連する記述が多く見られたが、その関連から感想文においても多数の記述が見られ、生徒たちの学習内容としての構成要素となったと考えられる。これは、第3節における授業構成案の開発において予想された構成要素である。

「葬式ごっこによるいじめ理解」、「葬式ごっこによるいじめの問題性理解」、「シカトによるいじめ理解」、「葬式ごっこのいじめを防止するための決意」、「シカトによるいじめ理解」、「葬式ごっこやシカトによるいじめ理解」、「シカトなどのいじめの理解」、「葬式ごっこによるいじめ問題についての考察」、「葬式ごっこのいじめについての理解」、「葬式ごっこのいじめについての現実的考察」、「葬式ごっこについてのいじめ理解と現実的考察」、「葬式ごっこによるいじめの理解と対応」、「葬式ごっこによるいじめでの自殺理解」などが、本判決書教材による学びのキーワードとしてあげられる。それらを検討すると、「葬式ごっこ」と「シカト」についての記述が多く見られ、特に葬式ごっこによるいじめは生徒たちに強烈な印象を与えていることがわかる。

(3) 「c 暴行・恐喝」のいじめ態様についての記述

- ・ D君のために使い走りをさせられたり、BCの暴行も受けていて、こっちが痛く感じた。最初のうちは不良グループにいて、授業妨害などをしてきて、不良グループから抜きたいなどという、ぼこぼこにするのは変だと思った。中学生はヤクザと違うんだから、別にしていと思う。(B1②)
- ・ このプリントに出てくる言葉に「殴打」というのがあった。これはどんな気持ちで殴っているのかと不思議に思いました。本気なのか、冗談なのか。加害者の気持ちは考えられなかった。(B3②)
- ・ B、Cに従わなかったり、拒否する態度とったりすると、Aに殴る蹴るなどの暴行を加えるのはかなりいやです。(Aにほとんど殴る蹴るなどの暴行を加えていた。)(B51②)

「c 暴行・恐喝」に関するキーワードは、多くの感想文記述に見られた。本いじめ判決書教材のいじめ態様のテーマは「暴行・恐喝」なので、そのテーマに合った判決書教材の記述であり、同時に生徒たちのいじめ態様についての学びにつながっていると考えられる。

感想文記述のキーワードは、「暴行によるいじめ理解」、「傷害を受けるいじめの理解」、「暴力的いじめの理解」、「暴力強要によるいじめ理解」、「暴力によるいじめ問題の理解」、「パシリなどの強要のいじめ理解」、「教師への暴力といじめ」、「強要としてのいじめ理解」、「傷害を受けるいじめの理解」、「暴力的ないじめ理解と考察」が挙げられる。

上記のキーワードにおいては、「暴力」「強要」「傷害」などによるいじめについての理解が深まったことを示していると思われる。

(4) 「h 学校教師の安全配慮義務」についての記述

- ・ けど、みんなの意見を聞いているうちに、教師がいちばんかなと思えてきました。「葬式ごっこ」のとき、いくら悪ふざけとはいってもAに対して「いじめられる傾向がある」と自分で言っていた担任まで加わるというのはとても教師だと思えなくなってきたからです。教師は生徒、特にいじめられている人を守ってあげるのものなのではないのか疑問に思いました。(B27③)
- ・ 教師も教師で、葬式ごっこをやめさせようと思わなかったのか。知らないからってちゃんと調べた方がいい。もし死んだとしても、親の方から電話が来るはずだ。そこもきちんとしとけばいいと思う。(B38③)
- ・ 特にぼくは先生たちまでいっしょになって葬式ごっこに参加しているのが許せません。(B44③)

中野区中学校いじめ自殺事件の高裁判決では、この事件において、マスコミで話題になった「葬式ごっこ」をいじめと認定した。地裁判決では、単なるふざけであるとして「いじめ」と認定しなかったが、感想文記述を見ると、学校・教師の安全配慮義務の意味を生徒たちなりの言葉で位置づけていると思われる。特に葬式ごっこに参加した教師の責任を問うている。「葬式ごっこについての教師の義務違反」がキーワードとなろう。

(5) 「j 被害者保護者の保護監督義務」についての記述を含む学び

- ・ 授業でやった「中野区中学校」でのいじめは、私が今まで聞いたことがないくらい、きついいじめでした。私は親が一番悪いと思っていました。それは、Aの父親は先生が学校内でのAについて知らせてもちゃんときこうとしなかったからというのと、(B27①)
- ・ そして両親もいじめのことについて深刻になっていなかったのも許せませんでした。(B44①)
- ・ 保護者も保護者だ。色紙を見て、何も考えなかったのだろうか。(B65②)

上記の感想文記述は、被害者保護の保護監督についての過失を問うものである。感想文の数としては少ないが、他のいじめ判決書教材を活用した授業における生徒たちの学びでも同じキーワードが見られる。被害者保護者の対応や養育についての責任を問う内容が、構成要素となっている。

(6) 「I 被害者救済の法的措置」についての記述

- ・ 先生とか親に相談しても解決しなかったんだから、やっぱり転校すべきだったと思う。無理して学校へも行っていただけ、自分だったら休むと思いました。自殺という道を選ぶ前にできることを(B Cに抗議したり)すればいいのではないかと思った。でも結局死んでしまったのは残念だった。(B29②)
- ・ これから自分がイジメにあっても転校や登校拒否ができると聞いて安心した。友達がイジメにあっても、救ってあげられるぐらいの対処法が学べてよかった。このクラスのみんなは優しいと実感した。(B68)
- ・ もし、おいつめられているんだったら、転校か、不登校の方がまだいいと思った。(B81③)

下線部に見られるように、深刻ないじめから逃れるための「転校」や「緊急避難措置としての欠席」が言及されている。実際の授業においては、行政文書などを利用して、「欠席措置」が法的権利であることを教えている。そのこともあり、このような法的な判断に関連する記述が見られるのではないかと考えられる。記述には、転校や欠席の方法を学び、その効果を示すものが見られる。「転校や欠席の効果」がキーワードになると考えられる。

また、18におよぶ感想文には、いじめについてどのような対応を図るべきなのかを考察した記述が見られた。特に、周囲の者はいじめに対してどのような対応を図るべきなのかという考察が多く、色紙に書くか書かないかという判断をその状況を具体的に想像しながら書いている。「周囲の人たちの対応考察」については、他の判決書でも共通に見られる感想文記述である。ところが、本判決では「葬式ごっこ」と関連づけて、当事者意識をも

って、この問題について考察しているように思われる。そのため、本判決書においては「葬式ごっこをもとに」と「当事者意識」が、この判決書教材による学習内容として考えられる。

(7) 「n 被害者への共感・心情理解」についての記述を含む学び

- ・ グループを抜け出そうとしても抜け出せず、暴行を繰り返されて、A君はとうとう駅ビル内で遺書を残して自殺をしてA君はとてもかわいそうだった。A君がいじめられなければ自殺しないでも済んだのになと思った。だから、もうこれからは、こんなことが起きないでほしいです。

(B20⑤)

- ・ ぼくは、この学習を通して、いじめというのがどんなにつらいかということがよく分かりました。ぼくは加害者にも被害者にもなりました。だからこそ、この学習は必要だったと思います。A君はとてもかわいそうでした。(B47①)
- ・ Aは助けてくれる人がいなかったので、すごくかわいそうだと思いました。(B55②)

このキーワードと関連する感想文記述は、かなり多くの生徒たちの学びとして見られた。本判決書教材における被害者が八方ふさがりで追いつめられていく心理的な状況を洞察できた生徒たちが増えたからではないかと思われる。

キーワードとしては、「いじめ被害者の心情理解と共感」、「いじめ体験からの被害者の心情考察」、「被害者の心情理解」、「被害者の心情理解の必要性」、「被害者の心情理解の必要性と対応考察」などが挙げられる。これらは被害者の立場で考察する生徒たちの学びにつながっていると考えられる。

(8) 「o 加害者対応の批判」についての記述を含む学び

- ・ ぼくは、いじめについて学んでいじめは絶対してはいけないことだと改めて学んだ。この事件では、すべての人にそれぞれの責任があると思う。一番悪いのは言うまでもなく、BCであるが、Aが気弱であることを利用して、使い走りさせたり、暴力をふるったりした。これは、同級生であるにもかかわらず、上下関係を作っていることにもなる。(B8①)
- ・ BやCなどの加害者側もなんで殴ったり蹴ったりすることを何も思わないのかとちょっとこわく感じました。(B27④)
- ・ このきたない心を持った加害者たちは、ひとに、そんなことをして、いいことはおこったのか!! 悪くなる一方で、いいことはぜんぜん起こらない。なのに、このいじめた人たちは、すごく、心きたない生徒たち…だと思う。死にたくないのに、死んだ人たちだっているのに、どうして「いじめ」など、するのか? (B72②)

「加害者対応批判」の感想文記述は、本研究で取り上げたいじめ判決書教材を活用した授業後においては、すべてにおいて見られるものである。被害者の苦しい思いを洞察し、心理状況を想像できる生徒たちは、必然的に加害者対応の批判の意見を書いてきた。

「いじめ加害者の行動に対する批判的考察」、「加害者行動の批判」、「加害者の行動批判と対応」などのキーワードとなる内容が感想文記述となっており、加害者に対して批判的に考察した構成要素が抽出できる。

(9) 「p いじめ防止抑止の決意」についての記述を含む学び

- ・ こんどこんなことがあったら、できるだけ被害・けがなどをおこさないように、そして助け合うようにしたい。そしてこんどこんな人の命を奪うことをやらないようにじゃなくて、けっしてやっていけないことだと思った。(B11②)
- ・ これからは高校生になっていじめがあったら、とめることはできないかもしれないけど、いじめられている人の味方になることはできると思う。自分のできるところからやっていきたいと思う。(B12④)
- ・ ぼくはこれからいじめをしないで、いじめる人を助けたいです。でも、もし助けることができなかつたら、自分ができることをやりたいと思いました。ぼくがもしいじめられたら、A君みたいににならないようにしたいです。(B41③)

「決意」については、自分なりの今後の生き方に対する思考であり、同時にいじめ判決文を通して学習したことをもとにした判断を示すものと考えられる。本判決書を活用した授業後には、多くの感想文に決意を示す記述が見られた。

(10) 「q いじめ授業への感謝」についての記述を含む学び

- ・ そして、A君の気持ち、教師の責任、傍観者などの責任を考えたので僕たちは絶対いじめをしてはいけないという自覚を持つことができたと思うのでとてもいい授業だったと思う。これからも続けてほしい。(B4②)
- ・ これから先、もし自分がいじめられたり、いじめる側に立ちそうになったりした時、この[いじめの授業]で学んだことを思い出し、心を強く持っていきたいです。[自殺]という行動。私はこれだけは絶対にしません。精一杯この先、生きていきたいです。逃げずに前向きに生きる。[いじめの授業]で命の大切さを深く学びました。(B10④)
- ・ 私はいろんな方法を試さないうちに命を捨てたA君や平気で人を殴ったりできるBCのような人達をなくすためには、学校などで小さい時から命の大切さについて、このいじめの授業のような学習を増やさないといけない必要があると思いました。(B27⑥)

本キーワードに抽出できる感想文記述は、すべてのいじめ判決書教材を活用した授業後に見られる。それは、本学習内容が生徒たちの必要とする生活上での学習内容と重なっていたからではないかと考えられる。

(1 1) 「r いのちを奪ういじめの理解」についての記述

- ・ 一度でいいからAをなぐさめてあげればよかった。冗談のつもりがだんだんいじめにつながっていき、挙げ句の果てに自殺をしてしまう。そういうことが分かったらもういじめはできない。

(B59②)

- ・ 人間っていじめのどこが楽しくやっているのかが不思議に思います。私もA君の立場になると「自殺」を考えます。これから社会人になっていく途中、またもやいじめがあるかもしれない。子どもがするいじめってものすごくこの人生をぐたぐたにくだいていくようないじめです。(B67②)
- ・ いじめはいけないと思う。なぜなら、人を自殺に追い込んだりするからだ。ぼくはまだ、いじめはされた事はないが、この勉強をしていってだんだんいじめというおそろしさがわかってきたような気がする。ぼくは、いじめられたくもないし、いじめたくもない。(B77①)

いじめによっていのちを奪われてしまうことについての理解を示すキーワードである。本判決書教材では、追い込まれた被害者は最終的に遺書を残して自殺してしまう。この事実を通じた学習によって、いじめの積み重ねがいかに関心を追いつめていくか、そして最終的に自殺といういのちを奪い、「人生をぐたぐたにしてしまう」状況に追い込んでいくかを学んだと考えられる。

(1 2) 「s 被害者対応の考察」についての記述

- ・ 今回のいじめについての話を聞くと、もちろん中心のB、Cらが悪いが、Aにも悪いところがないわけではない。自分の思ったことも言えないのでヘラヘラしてたり、反抗しなかったらBCらだっつけあがってしまうし、だからといって自殺してしまうのもどうかと思う。 自殺させたB、Cらはもちろん悪い。だが、Aも自殺するぐらいなら、抵抗すればいいと思う。だけど、どうしてもぼくはAが自殺することを理解できないし、許せない。(B31①)
- ・ いじめをうけたら、まず一人で悩んだりせずに周りの人に相談する。(B75①)
- ・ たしかに、死ぬ勇気があれば、最初のうちにことわったり親にももっと深く相談できた。

(B87②)

本構成要素は、すべてのいじめ判決書教材を活用した授業で見られる共通のものである。被害者のとった対応について、上記の記述を見れば分かるように批判的な意見が多く見られる。これらの意見は、被害者が自殺という手段をとらざるをえなかった極限的な心理状況の理解が不足しており、いじめ責任を被害者本人に転嫁する意見につながりかねない

いものである。上記の感想文では、「自殺するぐらいなら」という文言にあるように、他に道はなかったのかということ問いかけている。

(13) 「t いじめの犯罪性理解」についての記述

- ・ この学習でいじめが犯罪だということが分かりました。プリントを読んでも「葬式ごっこ」で色紙を書くことも犯罪だと知っておどろきました。いじめは人を傷つけて苦しめるということも分かりました。私はいじめをしているところをみたら、いじめられている人を助けてあげたいです。

(B56①)

- ・ いじめには、シカト・パシリ・暴行などたくさんある。その一つ一つが『傷害』『強要』などの犯罪になることが分かった。加害者も悪いけど「周囲の人」や「学校・教師」なども悪い。BやCにこわがっていたら、いじめは止まらないけど、Aのために力を貸してあげたら、Aには少しは生きようと思えたかもしれない。いじめにあった人は、助けを求めるけど、だれも助けてくれなかったら、自殺に追い込まれてしまう。(B35①)
- ・ 今回勉強してみて、今まで以上に「いじめ」がいけないことだということを痛感した。自分はしたこともないし、されたこともない。だから、いじめに対して深く考えたことはない。シカトなどは、友達どうし、ふざけてしたりするが、それが、「名誉毀損」という罪になるのは知らなかった。

(B15①)

感想文ではいじめが悪いという道徳的判断に関わる記述だけではなく、いじめが犯罪であり、不法行為であることを理解したことを示すものが見られた。

下線部に見られるような記述が、感想文に多数見られた。いじめが犯罪であることを理解し、具体的に葬式ごっこやシカト・パシリ・暴行などの事実が感想文記述に表れている。また、そのような不法行為としてのいじめが刑法における罪としての理解と自殺へつながることの理解が見られる。不法行為を理解し、指摘する記述を含む感想は、法との関わりを持つ認識が育成されたということであろう。本判決書では「いじめの具体的な事実を通した刑法との関連での犯罪性理解」が本学習のキーワードとして考えられよう。

(14) 「k 同級生の不作為と対応考察」についての記述

- ・ もし、中野区中学校の2年X組だったなら、私はA君に対してどう接していたのだろうか？BC君に対してどう接していたのだろうか？傍観者がだまって見ていたのはたしかに悪い。でも、クラスメイトの中には「A君と話したいけど、BCに暴行されるのが悪い」という人もいたと思う。A君が悩んでいたのと同じくらいクラスの人も悩んでいたんじゃないか。そう思いました。(B10②)

- ・ はじめは思ってたけど、やっぱり私もこわくて止めにはいることはできないと思います。でも、知らないところで話すことはできたと思うし、みんなで止めればよかったし、いろいろなことを考えていじめをなくすことはできたと思います。(B24②)
- ・ クラスの人みんなAの味方になれば、B、Cらのグループも手出しができなくなって、Aもいじめられずに死ななくて済んだと思う。だから、みんなでAを守れなかったと思う。(B55①)

本いじめ判決書教材では、この構成要素に含まれる感想文記述はかなり多く見られた。それは、「葬式ごっこ」が判決書教材において事実認定され、それをもとにした現実的考察が授業構成に位置付けられているからだと考えられる。記述に即したキーワードでは、「他の生徒たちの不作為と対応考察」、「他の生徒たちの不作為と現実的対応考察」、「他の生徒の対応の問題点」などが挙げられる。不作為について自分自身に置き換えて現実的に考察し、いじめに対して何もしなかったばかりか、葬式ごっこに加わってしまった同級生を批判的に考察していることがわかる。本判決では「葬式ごっこ」と関連づけて、この問題について当事者意識をもって、この問題について考察しているように思われる。そのため、本判決書においては「葬式ごっこをもとに」と「当事者意識」が、この判決書教材による学習内容のキーワードとして上げられると考えられる。

(15) 「u いじめ体験」の表明

小学校の時や中学校に入学してからのいじめ体験、さらには今現在いじめられていることを表明する記述を含む感想文は5つに見られた。

- ・ 「…私は実は今、ある女子から半分いじめられ、半分利用されています。…その女子は自分がきげんいいときだけいいふうを利用して、悪いときはいじめます。私はその子から小1の時からいじめられています。…」(B69②)
- ・ 1年(小)のとき、いじめられてたのかわからないけど、1度、給食の時間に、机を離された。いっしょに仲間に入れてくれなかった…。わたしは暗い子だった。小1～4まで。小5になって、明るくなると(わたしが)とたんにいじめはなくなった。なぜか。考えてみた…。わたしが明るくなったから。明るい=強気とみんな思っているのかも。だから、明るくなったとたんにいじめはなくなったと思う。気弱な人しかイジメない。いや、イジメられない。イジメする人こそ気弱である。イジメなくしたい。(B50②)

自分自身の体験を思い切って書いてくる生徒たちは、一般的な道德実践においても見られる。いじめ判決書活用授業においても同様に見られるが、どの判決書においても1~2の数であり、本判決書教材を活用した授業後においては、他の判決書と比較してもその件数が多かった。その理由については今後検討していくべき課題であるが、この判決書の学び

を通して、被害者がだれにも相談せず精神的にダメージを受けていく深刻ないじめの事実が、いじめ被害を一人でかかえ込むことの危険性を教えてくれているのかもしれない。

第5節 小括

本章では、第1節で本研究におけるいじめ態様の類型化の1つである「無視・仲間はずれ・村八分」「暴行・恐喝」について、判決書教材の開発の適否を検討した。第2節では、開発した判決書教材を紹介し、その教材に記述されている学習の要素を取り出してキーワード化し、いじめの態様やいじめの責任等との関連を整理した。そして、開発した判決書の構成要素を授業構成において位置付けた。第3節では授業の概要について説明した。そして第4節では、授業感想文を分析し、判決書教材における構成要素が、生徒たちの感想文において構成要素となっているのかを検討してきた。

この節では、第2節で示したいじめ判決書教材のキーワードと第4節で分析した授業感想文記述によるキーワードとの関連を見ていきたい。そのことで、いじめ判決書教材の開発と授業構成によって生徒たちにどのような構成要素が習得できたのかを検討できる。

次の表18は、本いじめ判決書教材を活用した授業によって生徒たちの感想文記述のキーワードを、抽出した構成要素で類型化したものである。同時に、本章で活用した「中野区中学校いじめ自殺事件」の判決書教材記述との関連性を分析するために、いじめ判決書教材におけるキーワードを取り出し整理したものである。

表中の「B5」は、授業を受けた一人の生徒を示し、「③」は感想文記述の三つ目に該当するキーワードが位置付けられたことを示す。つまり感想文記述は、切片化して分類しているものもある。

＜表18 いじめ態様・いじめ責任などの構成要素と判決書教材、感想文記述のキーワードの関連＞		
構成要素	いじめ判決書教材におけるキーワード	感想文記述をもとにしたキーワード
a 悪口	B(7), B(12) 脅迫によるいじめ	B3 ①悪口によるいじめ問題 B1 9 ①言葉によるいじめの問題性理解 B5 3 ①悪口によるいじめ問題と犯罪性の理解 B7 7 ③脅しによるいじめ理解 B7 8 ②脅迫によるいじめ
b 無視・仲間はずれ・村八分	B(6)葬式ごっこによる侮辱、名誉毀損のいじめ B(8)シカトによるいじめ	B1 ③葬式ごっこによるいじめ理解 B2 ①葬式ごっこによるいじめの問題性理解 B2 ②シカトによるいじめ理解 B1 6 ②葬式ごっこのいじめを防止するための決意 B1 7 ②葬式ごっこによるいじめの問題性理解 B2 0 ①シカトによるいじめ理解 B2 0 ③葬式ごっこによるいじめの理解 B3 0 ①葬式ごっこやシカトによるいじめ理解 B3 9 ①葬式ごっこやシカトによるいじめ理解 B4 0 ①シカトによるいじめ理解 B4 1 ①葬式ごっこやシカトによるいじめ理解

		<p>B4 2①葬式ごっこやシカトによるいじめ理解</p> <p>B4 3②シカトや葬式ごっこによるいじめの理解</p> <p>B4 8②シカトなどのいじめの理解</p> <p>B5 2①シカトや葬式ごっこによるいじめの理解</p> <p>B5 4①葬式ごっこによるいじめ問題についての考察</p> <p>B5 7③葬式ごっこのいじめについての理解</p> <p>B6 2①シカトいじめの理解</p> <p>B6 2③葬式ごっこによるいじめの理解</p> <p>B6 5①葬式ごっこのいじめについての現実的考察</p> <p>B6 9①葬式ごっこのいじめについての現実的考察</p> <p>B7 1①葬式ごっこのいじめについての現実的考察</p> <p>B7 6①葬式ごっこのいじめについての現実的考察</p> <p>B7 7④シカトや葬式ごっこによるいじめの理解</p> <p>B8 1①シカトや葬式ごっこによるいじめの理解</p> <p>B8 5①葬式ごっこについてのいじめ理解と現実的考察</p> <p>B8 7①葬式ごっこによるいじめの理解と対応</p> <p>B9 0①葬式ごっこによるいじめの理解</p> <p>B9 1①葬式ごっこについてのいじめ理解と現実的考察</p> <p>B9 3①葬式ごっこによるいじめでの自殺理解</p>
c 暴行・恐喝	<p>B(2), B(3), B(4)強要によるいじめ</p> <p>B(5)暴行によるいじめ</p> <p>B(10)集団暴行によるいじめ</p> <p>B(11)傷害をおよぼすいじめ</p>	<p>B1②暴行によるいじめ理解</p> <p>B1⑤傷害を受けるいじめの理解</p> <p>B3 ②暴力的いじめの理解</p> <p>B8 ②暴力強要によるいじめ理解</p> <p>B1 7①暴力によるいじめ問題の理解</p> <p>B1 9②暴力的いじめの理解</p> <p>B2 0②暴行によるいじめ理解</p> <p>B2 9①暴行によるいじめ理解</p> <p>B3 5②パシリなどの強要のいじめ理解</p> <p>B3 5③暴行によるいじめ理解</p> <p>B3 8①教師への暴力といじめ</p> <p>B4 3③強要としてのいじめ理解</p> <p>B4 8①傷害を受けるいじめの理解</p> <p>B4 9②暴行によるいじめ理解</p> <p>B5 1①強要としてのいじめ理解</p> <p>B5 1②暴行によるいじめ理解</p> <p>B5 3②暴力的ないじめ理解と考察</p> <p>B5 8②強要としてのいじめ理解</p> <p>B5 9⑥暴力的いじめの理解</p> <p>B6 0①暴力的いじめの理解</p> <p>B6 2②暴力的いじめの理解</p> <p>B7 7②暴行によるいじめ理解</p>

		B7 8①暴行によるいじめ理解
d 物理的いじめ	B(16)物理的いじめ	B2 ③物理的いじめについての理解 B5 1 ③物理的いじめについての理解
e いじめとふざけ		B6 6 ①いじめとけんかの区別についての考察
f 性的嫌がらせ		
g 特別支援いじめ		
h 学校教師の安全配慮義務	B(1)学校教師の日常的な安全配慮のための対応 B(14)学校教師の日常的な安全配慮のための過失と責任 B(15)学校教師の安全保持義務違反 B(17)学校教師のいじめ対応の組織的問題点と安全配慮義務違反	B1④学校教師のいじめ対応の過失責任 B8 ③学校教師の安全配慮の過失責任 B1 2 ②学校教師のいじめ対応批判 B2 0 ④学校教師のいじめ対応の過失 B2 7 ③学校教師のいじめ対応の組織的問題点と安全配慮義務違反 B3 3 ③学校教師のいじめ対応の問題点 B3 8 ③学校教師の安全保持義務としてのいじめ対応の過失 B3 9 ③学校教師の安全保持義務違反 B3 9 ④被害者の心情理解の必要性和対応考察 B4 3 ④いじめ被害者対応としての法的措置の理解 B4 4 ①いじめ被害者の心情的理解と共感 B4 4 ③学校教師のいじめ対応の組織的過失 B4 5 ①学校教師のいじめ対応の組織的問題点と安全配慮義務違反 B4 7 ①いじめ被害者の心情的理解と共感 B6 0 ③学校教師の組織的対応の過失 B6 4 ②学校教師の日常的ないじめ対応の問題 B7 3 ③学校教師のいじめ対応への期待
i 加害者保護者の保護監督義務	B(9)加害者保護者の保護監督の過失 B(18)加害者保護者の保護監督義務違反と過失責任	B1⑦保護者の保護監督の過失責任 B8 ④加害者保護者の保護監督義務の過失 B2 7 ②加害者保護者の保護監督義務の過失 B6 0 ④加害者保護者の保護監督の過失 B6 5 ③加害者保護者の保護監督の過失 B2 7 ①被害者保護者の養育責任 B3 3 ④被害者保護者の養育責任 B4 0 ③被害者保護者の対応考察 B4 4 ④被害者保護者の養育責任 B6 5 ②被害者保護者の養育責任
j 被害者保護者の保護監督義務		
k 同級生の不作為と対応考察		B2 ④他の生徒たちの不作為と対応考察 B3 ③他の生徒たちの不作為と対応考察 B7 ②他の生徒たちの不作為と対応考察 B1 0 ②他の生徒たちの不作為と現実的対応考察 B1 2 ①他の生徒たちの不作為と対応考察

		<p>B1 4①他の生徒の対応の問題点 B2 1①他の生徒たちの不作為と対応考察 B2 2①他の生徒たちの不作為と対応考察 B2 4②他の生徒たちの不作為と対応考察 B3 0④他の生徒たちの不作為と対応考察 B3 3②他の生徒たちの不作為 B3 4②他の生徒たちの不作為と対応考察 B3 5④他の生徒たちの不作為と対応についての考察 B3 8④他の生徒たちの不作為と対応考察 B3 9②他の生徒たちの不作為 B4 4②他の生徒たちの不作為 B5 2②他の生徒たちの不作為と対応考察 B5 3③他の生徒たちの不作為と対応の考察 B5 5①他の生徒たちの対応の考察、 B5 9③他の生徒たちの不作為と対応についての考察 B6 0②他の生徒たちの不作為 B6 0⑤他の生徒たちの対応についての自省的考察 B6 2⑥他の生徒たちの不作為と対応についての考察 B7 5②他の生徒たちの不作為と対応についての考察 B7 8④他の生徒たちの不作為と対応についての考察 B8 2①他の生徒の対応についての学び B8 3①他の生徒たちの不作為と対応についての考察 B8 6①いじめに対する他の生徒たちの不作為と対応についての現実的考察 B8 8②他の生徒たちの不作為と対応についての考察 B8 9①他の生徒たちの不作為と対応についての考察 B9 0②他の生徒たちの不作為と対応についての考察 B9 2③他の生徒たちの対応についての自省的考察 B9 3③他の生徒たちの不作為と対応についての考察 B9 5①他の生徒たちの不作為と対応についての考察</p>
1 被害者救済の法的措置	B(13)いじめを逃れるための法的措置の考察	<p>B2 9②いじめから逃れるための法的措置としての転校措置や欠席理解 B3 0③いじめから逃れるための法的措置としての転校</p>

		<p>B4 0④被害者のいじめ自殺から逃れるための法的措置の考察</p> <p>B4 4⑤被害者のいじめ自殺から逃れるための法的措置の理解と考察</p> <p>B5 9④被害者を救うための法的措置としての緊急避難欠席の理解</p> <p>B6 2④被害者の法的措置の理解</p> <p>B6 8①いじめ被害者の法的措置についての理解</p> <p>B8 1③いじめ被害者の法的措置についての考察</p>
m 被害者自身の問題点		
n 被害者への共感・心情理解		<p>B1①被害者への共感と同情、</p> <p>B6①いじめ被害者の心情理解と共感</p> <p>B7①いじめ被害者の心情理解と共感</p> <p>B1 0③いじめ体験からの被害者の心情考察</p> <p>B1 3②いじめ被害者の心情理解と共感</p> <p>B2 0⑤いじめ被害者の心情理解と共感</p> <p>B2 4①いじめ被害者の心情理解と共感</p> <p>B3 0②被害者の心情理解</p> <p>B3 1②被害者の心情理解の必要性</p> <p>B3 2①被害者の心情理解</p> <p>B5 5②被害者の心情理解と共感</p> <p>B6 2⑤被害者の心情理解</p> <p>B7 3①いじめ被害者に対する心情理解共感</p> <p>B9 3②被害者の心情理解の必要性</p>
o 加害者対応の批判		<p>B8①いじめ加害者の行動に対する批判的考察</p> <p>B2 7④加害者行動の批判</p> <p>B3 3①加害者行動の批判</p> <p>B3 6②加害者行動の批判</p> <p>B6 3①加害者の行動に対する批判的考察</p> <p>B7 2②いじめ加害者の行動に対する批判的考察</p> <p>B7 7⑤加害者の行動批判と対応</p>
p いじめ防止・抑止の決意		<p>B5③いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B7③いじめ防止抑止のための今後に向けての決意</p> <p>B9②いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B1 1②いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B1 2④いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B1 5②いじめ防止抑止のための今後への決意</p> <p>B1 9③いじめ防止抑止のための今後への決意</p> <p>B2 3②いじめ防止抑止のための今後への決意</p> <p>B2 4③いじめ防止抑止のための今後への決意</p> <p>B2 5②いじめ防止抑止のための今後に向けての決意</p>

		<p>B3 0⑤いじめ防止抑止のための今後への決意</p> <p>B3 2②いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B3 3⑤いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B3 4④いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B3 7①いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B3 9⑤いじめ防止抑止のための今後への決意</p> <p>B4 1③いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B4 2②いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B4 6④いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B4 7②いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B4 8③いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B5 5③いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B5 6②いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B5 8③いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B6 1②いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B6 2⑦いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B7 7⑥いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B8 0①いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B9 2④いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B9 6①いじめ防止抑止のための決意</p>
q いじめ授業への感謝		<p>B2⑤授業に対する感謝</p> <p>B4②いじめ授業への感謝</p> <p>B1 0④いじめ授業への感謝</p> <p>B1 2③いじめ授業での学びと感謝</p> <p>B1 3①いじめ授業への感謝</p> <p>B1 5③授業に対する感謝</p> <p>B2 7⑥いじめ授業への感謝</p> <p>B4 7③授業に対する感謝</p> <p>B6 9③いじめ授業への感謝</p> <p>B9 0③いじめ授業への学びの感謝</p>
r いのちを奪ういじめの理解		<p>B5②命まで奪ういじめの理解</p> <p>B9①命を奪ういじめの理解</p> <p>B1 0①命を奪ういじめの理解</p> <p>B1 1①命を奪ういじめの理解</p> <p>B1 6①命を奪ういじめの理解</p> <p>B2 8①命を奪ういじめの理解</p> <p>B3 6①命を奪ういじめの理解</p> <p>B4 1②命を奪ういじめの理解</p> <p>B4 6③命を奪ういじめの理解</p> <p>B5 7②命を奪ういじめの理解</p> <p>B5 9②命を奪ういじめの理解</p> <p>B5 9⑤死までつながるいじめ</p> <p>B6 4①命を奪ういじめの理解</p> <p>B6 5④命を奪ういじめの理解</p> <p>B6 7②命を奪ういじめの理解</p> <p>B7 2①命を奪ういじめの理解</p> <p>B7 3②命を奪ういじめ理解</p> <p>B7 4①命を奪ういじめ理解</p> <p>B7 7①命を奪ういじめ理解</p> <p>B7 8③命を奪ういじめ理解</p> <p>B7 9①命を奪ういじめ理解</p> <p>B8 1②命を奪ういじめ理解</p> <p>B9 2②命を奪ういじめ理解</p>

s 被害者対応の 考察		B1⑥被害者の対応についての批判的考 察 B27⑤被害者対応についての批判的考 察 B31①被害者の対応についての批判的 考察 B38②害者対応についての批判的考察 B40②被害者の対応についての批判的 考察 B53④いじめ被害者の対応についての 考察 B54②被害者対応についての批判的考 察 B75①いじめ被害者の対応についての 考察 B87②被害者対応についての批判的考 察 B89②被害者対応の考察
t いじめの犯罪 性の理解		B4①いじめの不法行為の理解 B①いじめの犯罪性理解 B6②いじめの犯罪性理解 B15①シカトが名誉毀損という犯罪性 を帯びることの理解 B23①いじめの犯罪性の理解、 B26①いじめの犯罪性の理解、 B35①いじめの犯罪性理解 B43①いじめ犯罪の理解 B46①いじめ犯罪の理解、 B49①いじめ犯罪の理解、 B50①いじめ犯罪の理解 B56①いじめ犯罪の理解、 B57①いじめ犯罪の理解、 B58①いじめ犯罪の理解 B59①いじめ犯罪の理解 B61①いじめ犯罪の理解 B84①いじめ犯罪の理解 B92①いじめの犯罪理解
u いじめ体験		B34③いじめ体験 B46②いじめ体験 B67①いじめ体験 B69②いじめ体験 B70②いじめ体験
V いじめ責任につ いての考察		B18①いじめにおける加害者、他の生 徒、教師、そして本人の問題点 B36③いじめ責任の考察 B94①いじめの問題性についての学 び、悪い心を持った人がなくなるこ とへの期待
w 被害者対応と しての抵抗の理解		
x 共同不法行為 としてのいじめ		
y (精神的) 後 遺障がい		B25①精神的な後遺障害を生み出すい じめの理解

		B2 6 ②いじめが与える肉体的ダメージと精神的ダメージ理解 B3 4 ①心の傷を残すいじめ被害 B8 8 ①心の傷を残すいじめ被害
Z1 裁判と損害賠償		
Z2 いじめのきっかけ		B3 ④いじめのきっかけについての理解 B7 0 ①いじめのきっかけについての理解
Z3 個性といじめの関係		B7 9 ②個性の理解の重要性

本判決書教材においては、「暴行・恐喝」に関連する記述が多く見られ、多数のいじめ事実が認定されていた。そのために構成要素として、「暴行・恐喝」が期待できた。また、「葬式ごっこ」という印象的な事件によって、「無視・仲間はずれ・村八分」のいじめ態様についての理解が進むのではないかと考えられた。上記の表を検討すると、予想されたとおりに、「c 暴行・恐喝」「b 無視・仲間はずれ・村八分」についてのいじめ態様の理解は進んだと思われる。また、判決書教材の記述においては、「学校教師の日常的な安全配慮のための対応」「学校教師の日常的な安全配慮のための過失と責任」「学校教師の安全配慮義務違反」「学校教師のいじめ対応の組織的問題点と安全配慮義務違反」「加害者保護者の保護監督の過失」「加害者保護者の保護監督義務違反と過失責任」などが示され、「h 学校教師の安全配慮義務」や「I 加害者保護者の保護監督義務」についての構成要素の抽出が期待された。

生徒たちの感想文記述においては、「学校教師のいじめ対応の過失責任」「学校教師の安全配慮の過失責任」「学校教師のいじめ対応批判」「学校教師のいじめ対応の過失」「学校教師のいじめ対応の組織的問題点と安全配慮義務違反」「学校教師の安全配慮義務としてのいじめ対応の過失」「学校教師の安全配慮義務違反」「学校教師のいじめ対応の組織的過失」「学校教師のいじめ対応の組織的問題点と安全配慮義務違反」「学校教師の組織的対応の過失」「学校教師の日常的ないじめ対応の問題」「学校教師のいじめ対応への期待」「保護者の保護監督の過失責任」「加害者保護者の保護監督義務の過失」「加害者保護者の保護監督の過失」などが挙げられている。これらのキーワードから、生徒たちは、「h 学校教師の安全配慮義務」や「i 加害者保護者の保護監督義務」の構成要素について理解し、考察している。

それ以外の記述をもとにしたキーワードとしては、「a 悪口」「d 物理的いじめ」「l 被害者救済の法的措置」が見られるが、感想文においてもそれらに関わる学びが見られた。

しかし、記述とは関連がないと思われる「k 同級生の不作為と対応考察、l 被害者救済の法的措置、n 被害者への共感・心情理解、o 加害者対応の批判、r いのちを奪ういじめの理解、s 被害者対応の考察、t いじめの犯罪性の理解、v いじめ責任についての考察」については、授業構成における位置づけとの関連が深いと考えられる。

また、「p いじめ防止・抑止の決意、q いじめ授業への感謝、u いじめ体験、y 精神的後遺障がい、z2 いじめのきっかけ、z3 個性といじめの関係」については、一連のいじめ授業を通して生徒たちが自発的に考察したものであり、教材や授業構成以外のところで生徒たちの構成要素として関連づけられる。

本節では、中野区中学校いじめ判決文活用授業の判決書教材において生徒たちの学習内容となるキーワードを抽出し、実際の実践における授業感想文記述と比較した。両者の関連を見ると、さまざまないじめの具体的な事実が、授業では刑法と重ね合わせながら生徒たちに理解されていることがわかる。それは、暴行や恐喝などの犯罪性の高いいじめ行為だけでなく、心理的精神的に追いつめていくいじめの態様と考えられる「葬式ごっこ」「シカト」「脅しの電話」なども見られた。授業では「精神的にかなりきびしい」という発言となって、その構成要素を具体的な行為として示している。

一方、いじめの責任については、「Bの父親」の「小言を言う程度」「かばうような態度」が、裁判官の判断では、「監督義務違反」であるとされ、「担任や教頭」については、「毅然たる態度をとらない」「身を潜める」「Aの欠席を父親に連絡しない」「Aの欠席事情を確認しない」ことによって、「深刻な肉体的・精神的苦痛を被ることを防止できなかった」として教師の安全配慮義務違反を認定した。その事に対して、授業記録では、「びびらない毅然たる態度」「教師の責任」という発言が見られている。

次に、本判決書教材を活用した授業後の感想文から、生徒たちの学びのキーワードを整理し、同じ内容を持つものをまとめて、それぞれについて分析してきた。その結果、他のいじめ判決書教材と同じように共通する構成要素と考えられるのが、「a 悪口」「b 無視・仲間はずれ・村八分」「c 暴行・恐喝」「d 物理的いじめ」「e いじめとふざけ」「h 学校教師の安全配慮義務」「i 加害者保護者の保護監督義務」「l 被害者救済の法的措置」「n 被害者への共感・心情理解」「o 加害者対応の批判」「p いじめ防止・抑止の決意」「q いじめ授業への感謝」「r いのちを奪ういじめの理解」「s 被害者対応の考察」「t いじめの犯罪性理解」である。また、法的措置については、授業記録において「転校・学校を休む」ことのキーワードが上げられており、被害者はどうしたらいじめから逃れられたのかという学習テーマによって生徒たちの構成要素となったと思われる。

本判決書における特色ある抽出できた構成要素は、「葬式ごっこ」をもとにした周囲の人である同級生たちの「対応考察」の言及である。つまり「k 同級生の不作為と対応考察」である。本判決では「葬式ごっこ」と関連づけて、この問題について当事者意識をもって、この問題について考察している。

また、「u いじめ体験」の表明についても本判決書教材を活用した授業後においては、他の判決書と比較してもその件数が多かった。

これらから、本判決書を通して、生徒たちは、葬式ごっこやシカトやパシリ、暴行や恐喝などのいじめが犯罪を含む不法行為であることを理解できていることがわかる。生徒たちの学びには身体的・精神的暴力による犯罪を含む人権侵害の構成要素が抽出できたと考

えられる。また、学校教師の安全配慮義務や保護者の保護監督義務があること、いじめ被害者におけるいじめから逃れるための法的措置についての構成要素があったことが考えられる。

-
- ¹ 東京高等裁判所平成6（1994）年5月20日判決「中野区中学校いじめ自殺事件」『判例時報』1495号 p. 42、『判例タイムズ』847号、p. 69)
- ² 采女博文「いじめと人権」鹿児島大学『法学論集』第31巻第2号、1996、p. 92
- ³ 采女博文「いじめと人権」鹿児島大学『法学論集』第31巻第2号、1996、p. 96
- ⁴ 青野博之「いじめによる自殺と学校の責任」『私法判例リマックス 1995<下>』、p. 20 以下
- ⁵ 采女博文「いじめと学校側の法的責任」（鹿児島大学『法学論集』第32巻第1・2合併号、1997、p. 143
- ⁶ 市川須美子『いじめ裁判～季刊教育法・臨時増刊号』126号、エイデル研究所、2000、p. 75
- ⁷ 梅野正信『教職管理職のための法常識講座』上越教育大学出版会、2015、pp. 53-73
- ⁸ 梅野正信・采女博文編『実践いじめ授業』エイデル研究所、2001、pp. 13-14
- ⁹ 梅野正信・采女博文『判決書教材を活用した市民性育成教育を担う学校づくり』科研費研究中間総括報告書、2003、pp. 11-12
- ¹⁰ 国立教育政策研究所生徒指導センター「いじめ追跡調査 2010-2012 いじめQ&A」平成25年7月
- ¹¹ いわき市中学校いじめ自殺事件（福島地方裁判所いわき支部平成2年12月26日判決、『判例時報』1372号、pp. 27-、『判例タイムズ』746号、pp. 116-)
- ¹² 梅野正信「事例研究 教育管理職のための法常識講座（第30回）『からかい』『ひやかし』行為から『深刻な人権侵害行為』に至るプロセスや全体像を見通す『共感的想像力』と『合理的洞察力』の向上を目的とした教員研修資料」『季刊教育法』No. 155、2007、pp. 58-63
- ¹³ 梅野正信・采女博文編『実践いじめ授業』エイデル研究所、2001、pp. 28-33
- ¹⁴ 梅野正信『いじめ判決文で創る新しい人権学習』明治図書、2002、pp. 16-17

第5章 いじめ判決書教材の開発（判決書教材C・東京高裁平成14年1月31日判決）

第1節 判決書選択の妥当性

本節では、本研究におけるいじめ態様の類型化の1つである「物理的いじめ」について、判決書教材の開発の適否を検討し、活用する判決書教材を紹介する。

本研究で活用したのは、東京高裁平成14年1月31日判決（一部認容、確定）「神奈川県中学校いじめ自殺事件」である¹。本判決書を選択した理由は以下の通りである。

第一に、裁判に関する研究者の先行研究との関わりから述べてみたい。

本章における学習テーマである「物理的いじめ」については、東京高裁平成14年1月31日判決（一部認容、確定）「神奈川県中学校いじめ自殺事件」を選択する。

いじめ裁判判決の法理について類型化し分析解説してきた教育法学者の市川須美子は、本判決について注目している。学校側の過失認定において、担任教師は被害者には多数のトラブルが多かったこと、個別指導後もトラブルが続き、個別的な指導の対象も多かったこと、自殺を含むいじめ報道などで自殺を含む重大結果を予見しえたので、事情聴取や加害生徒指導の強化、家庭との協力などにより強力な指導監督を組織的に講じるべき義務があったとして学校教師の安全配慮義務の過失を認め、いじめ自殺の予見可能性を認めた判決だとしている。また、「いじめ裁判の最大の論点であるいじめの有無とその態様の判断で、A君に対する加害行為について、裁判所は、被告側のいじめではなく、個別的・偶発的・お互い様的なトラブルであるという主張を排斥して、『同一のクラス内において、他の被告加害生徒らの亡Aに対する加害行為の存在を認識しつつ行われ、個々の行為の加害性は一見小さいようにみえても、継続、累積により、全体として、亡Aの精神的、肉体的負担を増大させる悪質かつ陰湿な加害行為』であり、A君に対する関係で『共同不法行為』である」とする²。

民法学者の采女博文はいじめ裁判について研究を重ね、本判決についても解説している。采女は、この事件について「加害生徒の非違行為が少年審判の対象となりうる質のものではない」とし、そのために裁判所は「『生徒対生徒のその都度の個別的なトラブル』、『対等の立場での単なるいたずらや遊び』の範疇に属するものか、違法行為か、その区別を自覚的に論じることとなった。実際、加害生徒らの行為の態様は様々であり、一つ一つの行為をみた場合にはささいともいえるものもある。」と説明する。そして、「本判決は、いじめ自殺に対する学校側の賠償責任を認めた最初の高裁判決である」と述べ、その「法律構成として予見可能性という判断枠組み」を採ったことを解説する³。

市川、采女の説明にも見られるが、本判決書の一つ一つの加害行為は「トラブル」や「いたずらや遊び」などという表現で示されるように、物理的いじめ行為をめぐる裁判例なのである。

第二に、授業としての適否について述べたい。

物理的ないじめ行為に注目すると、いじめ事実の認定をしている判決書は少ない。しかし、「千葉県中学校いじめ事件・千葉地判平13年1月24日、東京高判平13年12月20日（一部認容・確定 [一部変更]）」と「神奈川県中学校いじめ自殺事件・東京高判平14年1月31日（変更、確定）」の2つについては、それぞれ7つと9つの物理的いじめの事実が記されており、授業化する際に適している。本章では物理的いじめの事実が多数認定されている「神奈川県中学校いじめ自殺事件」を活用した裁判例を開発し、活用した。

本判決の特色は、具体的ないじめ事実を丁寧に記した判決文で、いじめ事実に関わる内容は全部で25に及ぶ。そのいじめの中で多いのが、物理的いじめである。たとえば、「机の投げ出し」「机への落書き」「教科書隠し」「チョークの粉付け」「画びょう置き」「足かけ」「度重なる暴行」「カバンの持ち去り」「マーガリン事件（自殺前日にクラスの数人が被害者の机や教科書にマーガリンを塗り、椅子にチョークの粉をかけ、黒板消しで机を叩き、画鋸を椅子の上に置いた事件）」などが、いじめと認定されており、物理的いじめを中心に被害者が精神的、肉体的苦痛を受けたことを断じている。

これらは学校現場では日常的なトラブルとして発生する割合の高いものである。そのため、冗談とうけとられがちな物理的いじめの積み重ねが被害者の自尊心を奪い、時として尊い命を奪ってしまうことをこの判決文の事実を通して生徒たちは学習することになる。授業実践前の事前調査によると、生徒たちのいじめについてのとらえ方は、「シカト」「悪口」「仲間はずれ」などの心理的ないじめを回答する生徒が多く見られ、「靴隠し」などのものを隠すという事象以外で物理的いじめを認識していない生徒が多い。本判決書を活用することで、物理的いじめをはじめ、いじめとはどのようなものなのかを具体的に認識し判断することが可能になるのではないかと推測される。

第2の特色として被害者の抵抗が数多く記された判決書である。被害者がいじめに対して積極的に抵抗し、「無視」「逆に言い返す」「蹴る」「口げんか」などの行動が見られる。これに対して学校・教師は効果的な対応をとらず、「仲良くするように話す」「仲良くするように握手させる」「お互いにやらないように」という喧嘩両成敗的な指導のみで「1対1のトラブルである」という認識であった。つまり、いじめの実態調査を怠り、いじめを総体的に把握できていなかった。学校現場では、いじめなのか、個別偶発的なトラブルなのかの判断が要請されているわけだが、教育の専門家という位置づけがより一層求められる。このように、本判決では、市川や采女が論じるように、学校・教師の安全配慮義務に関して深い考察を授業の中で論議する可能性を秘めている点にも特色があるといえよう。この判決書における裁判の判断をもとにして、学校・教師はどの時点で、どのよう

な事件をもとにして自殺を含めて予見すべきなのかについても論議していくことは可能である。

また、周囲の傍観者としてどう行動し、何をすべきなのかについても論議していくことは可能であろう。学級の中で本判決のような事実を目撃した時、どのような行動が現実的に可能なのかについても論議していくことができよう。本判決文は、教材化という視点で見ると、多くの観点から論議できる可能性を秘めたものと言える。

また、「神奈川県中学校いじめ自殺事件」の判決書では、「事実認定されたいじめは、何人かで共同して A を傷つけた『共同不法行為』であり、法に違反した行為であると判断する。」と同時に、「くり返し執ように行われたいじめの違法性から逃れられるということはいじめできない」と説明されている。つまり、1対1であればトラブルであるが、十数人と1ではあきらかな共同不法行為であり、いじめであること、さらに被害者の加害者への一連の言動や行動は「抵抗」として位置づけられることが説明されている。本判決書を教師用研修資料として開発している梅野正信は、その資料作成において「被害集積の視点」を重視し、「別個に起きているように見えるトラブルが、視点を変えて見ることで『ほかにも同様の行為をしている者がいることを認識しながら、繰り返し執拗に行われていた』共同不法行為が立ち現れてくる」と説明する⁴。

いじめにおいては、被害者の言動や行動の問題を取り上げ、そのことを理由に、くり返し執ように行われたいじめの違法性から逃れようとする生徒が存在する。この判決書では、共同不法行為や被害の集積からいじめを認定し、「やり返したり、時には自ら手を出したりしたことがあったとしても、それはいじめ行為に対する抵抗ともいえるべきものである」とし、いじめとはどのようなものなのかを考察させ、理解させうる判決書と言える。

「暴行・恐喝」については、学校現場においても教師集団が指導に力を入れるいじめの態様である。ところが、「物理的いじめ」については、学校・教師が指導に頭を悩ますこととなる。それは匿名で行われるということもあるが、それ以上に生徒たちにいじめという認識が薄いことが大きく影響する。むしろ、ターゲットに対してやり返すという恨みも含めたゲームのような行動として認識されていると考えられる。文部科学省「平成 25 年度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」によると、「金品を隠されたり、盗まれたり、壊されたり、捨てられたりする」物理的いじめの態様は、全体の 8.1% をしめており、いじめ事象としては、人権侵害行為として位置づけられているのである。

以上、本判決についての研究者の分析と「物理的いじめ」のいじめ態様を教材として活用するための本判決の特色から、本章では「神奈川県中学校いじめ自殺事件」活用が妥当であると判断する。

第2節 いじめ判決書教材の開発および構成要素の抽出

1 判決書教材開発の視点

本節では、「物理的いじめ」のいじめ態様に対応する判決書教材として、東京高裁判決平成14年1月31日判決「神奈川県中学校いじめ自殺事件」を活用する。最初に、教材活用の視点をのべ、具体的に活用する判決書教材を紹介する。教材には、下線部が引かれているところがある。この部分は、本判決書教材を通して、生徒たちの構成要素になると期待される場所である。

その後、本いじめ判決書教材の記述からキーワードを生成し、構成要素を抽出する。作成する表には本いじめ判決書教材に含まれる構成要素が示されている。

本裁判例は、横浜地方裁判所と東京高等裁判所の判決があるが、事実認定については、横浜地方裁判所の判決を基本にしなが、東京高裁の事実認定の修正にしたがって、判決書は作成した。

「だれのどんな行動がいじめと判断されたのか」という学習テーマに合わせて、裁判所の判断としてのいじめ認定を生徒たちにわかりやすくまとめた。その中では、くり返し執拗に行われたものとしていじめを認定している。また、「足かけ」や「ベランダ遊び」については認定はしていないが、いじめの要素があったと否定できないとし、「度重なる暴行」についてはいじめと認定している。生徒たちの認識においては、机などの投げ出しや教科書・ノート、机などの落書き、教科書隠し、教科書の投げ捨て、机やイスへのチョークの粉付けや画びょう置き、マーガリンづけなどの物理的いじめが不法行為であり、重大な人権侵害行為であることを具体的に学ぶことになる。裁判所の判断を示すことで法的な学びが深まると考えられる。

学校教師の安全配慮義務についての裁判所の判断も教材開発の視点とした。いじめ責任の追究において学校教師の責任は重い。特に本判決書の特色として、学校教師の安全配慮義務についての過失を認め、さらにいじめ自殺の予見可能性についても認めた初めての裁判所の判断である。生徒たちに示すことで、学校生活における教師指導の意味（たとえば、昼休みに教師が巡視したりすること）を理解させることも可能になると考えた。

また、被害者行動や言動の問題について裁判所の判断を示すことも教材開発の視点とした。この裁判では、「被害者Aの問題性」を追求する生徒たちの状況がある。そのため、いじめそのものを被害者責任に転嫁する傾向が見られる。裁判所は、同じクラスのいじめ加害者となった9名の生徒たちに責任があると認定した。まず、この裁判所の判断は生徒たちの意識に垣間見られるいじめ被害者に責任転嫁する考え方にくさびを打ち込むことになる。裁判所の判断は、上記の生徒たちの考察に対して参考になると考えられる。

2 判決書教材の実際

横浜地裁判決平成 13 年 1 月 15 日（一部認容 [控訴]）『判例時報』1772 号 p.63、『判例タイムズ』1084 号 p.252、東京高裁判決平成 14 年 1 月 31 日（変更 [確定]）『判例時報』1773 号 p.3、『判例タイムズ』1084 号 p.103

（概要）⁵

- 1 公立中学校の 2 年生が自殺した事件について、複数の同級生らによる継続的ないじめ行為があったとして、同級生らの共同不法行為の成立が認められた。
- 2 担任教諭にいじめの続発及びこれによる被害生徒の自殺を防止できなかった安全配慮義務違反があるとされた。
- 3 被害生徒の自殺の予見可能性について、加害生徒らについては否定し、担任教諭については肯定された。
- 4 いじめにより自殺した中学生の死亡による損害について、自殺したこと自体を含む本人及び保護者側の事由を斟酌して、過失相殺の規定の適用及び類推適用により損害額の 7 割が減額された。

<裁判所が認定した事実>

a 転入学から 6 月ごろまで

ア A は神奈川県 R 中学校 2 年 X 組に転校してきた。A の母親は転入に際して、家庭環境調査票に「前の学校で、多少いじめられていましたので心配です。友達のつくり方がへたなので、気の合う友達が早くできればと思います。」と書いた。担任の T 先生はこれを見て、A を「生徒指導上配慮を要する生徒」として、職員会議で報告し、A に対して声をかけて話を聞いていく方針が校長を含め確認していた。

イ 始業式の日、K はその他数名の生徒といっしょに、A の近くに行き、それぞれが「髪の毛が長いじゃん」、「名前を覚えておけ」などと口々にいいながら、指先で A の頭を軽く叩いたり、体を軽くたたくなどした。

ウ 5 月ころから、(1)A はクラスの男子生徒 E、B、G によって集中的に足掛けをされた。足掛けは当時 3 組で遊びとしてはやっていたが、A は足かけをされると、ころばなくても前のめりになったり、やられた相手に「やめろよ。」と言ったり、やり返したりしていた。でも自分から先に足かけをすることはほとんどなかった。E、B、G は A がやり返すことから、その反応を楽しむために足のかけあいをしていた。(2)T 先生は「足かけ」について注意することはなかった。

エ 5 月ころ、H 子は、A が廊下ですれ違おうと、「自意識過剰」、「ばか」、「ばか」、「ブス」、「チビ」と言ったり、目の前で手を叩いたりするため、A には「ばか」と言い返したことがあった。H 子は A から「ばか」と言われると腹を立て、A が嫌っていた別のクラスの M 子に指示して、M 子の名前で A に対する手紙（ラブレター）を書かせて、A の机の中

に入れた。その内容は「好きです。昼休みか、休み時間に校門か体育館のうらに来てください。」といったものであった。Aは読んで破いてゴミ箱に捨てたが、だれかがこの手紙をつなぎ合わせて、生徒数人でまわし読んだ。男女生徒数名がこの手紙についてAをはやしたてた。Aは「やめろよ。」などと言いながら追いかけてきた。

オ H子は、担任のT先生から「M子にも悪いし、Aにも嫌な気持ちをさせている。人の気持ちを傷つけるような行為はしないように」と手紙のことについて注意を受けた。

カ H子は、Aが手紙を読んだときに、大した反応をしなかったことがくやしくAにばかにされているような気持ちになっていた。そんなとき、Aと廊下ですれちがい、「ばか、チビ。」などと言われた。そのことでとても腹が立ち、昼休みに(3)Aの机を教室から廊下へ持ち出し、Aの教科書を窓から外へ投げ出した。担任のT先生から注意を受けたので、教科書や机などをもとにもどした。

キ 5月30日、(4)Aの母親から担任のT先生に電話があった。Aの部屋をそうじしていたら、英語のノートに、「死ね」、「おまえはのろわれている」などの落書きがあった。T先生は「調べてみます。」と答えた。しばらくして先生は母親に「机にもいたずら書きがありました。教科書やノートを調べましたが、何もありませんでした。いたずら書きをした生徒には謝ってもらいました。また、何かあったら連絡を下さい」と伝えた。

ク 6月なかばになると、(5)FはAが使っていた教科書に、ふざけ半分で、サインを書いてあげるよなどといいながら「ブー」という落書きをした。Aは笑いながら「やめてくれよ」と言っていた。しかし(6)まわりの人は、Aの机の上に「ばか」「死ね」と落書きされていたところを2、3回見たことがあった。(7)Aの別の教科書には、「おばかばかおばか」「ふざけんなタコ」「バーカ」「みんながきらっているぞー」「うざって一きえるんだ」などと落書きされていた。

ケ (8)クラスのある生徒は、Aが、教室で教科書を探しているところを何回か見たことがあったが、誰が教科書を隠したかは知らなかった。隠す場所としては教室の後ろの小さなロッカーや掃除用具入れの上や中であつたことから、最終的にはAは教科書類を見つけたと思われた。

コ T先生は、Aといっしょに教科書を探したことがあった。J子は授業が始まる直前、Aの教科書を窓から外へ投げ出したことがあり、その際、(9)T先生から多目的教室に呼ばれて注意され、Aと握手をして仲直りをした。

サ Cは、4月ころから、Aから「オカマ」「おばさん」とからかわれることを不愉快に思っていた。「オカマ」というあだ名はAがつけたものだった。6月ころ、Aから「オカマ」と言われ、無視していたところ、AがCの胸ぐらをつかんだので、CもAの胸ぐらをつかみ、廊下の奥でお互いにたたき合った。(10)Aは教室に戻り、Cの机の中から教科書を出してベランダに投げ捨てたので、CはAの教科書を数冊、ベランダとは反対側に投げ捨てた。

シ 授業が始まったのでAとCは教科書を拾って授業を受けたが、周りの多くの生徒がそ

れを見ていたため、(11)T先生も気づき、放課後、CとAを呼び出して事情を聞いた。T先生は、「けんかだから両方が悪い」と言ったところ、AがCに謝罪し、Cも「お互いが悪かった」とAに謝罪して握手した。T先生は、「お互いちょっとしたことから事が大きくなっていくので注意すること」、「人が傷つくような言動をお互いに慎んで今後仲良くするように」と話した。AとCは納得したようだった。

ス 6月ころ、(12)F、G、D、Bは毎日のように、Aの机や椅子に黒板消しに付いたチョークの粉をはたき落とした。チョークの粉ほど頻繁ではなかったが、(13)Aの椅子の上に画びょうが置かれることがあった。Aは、チョークの粉については、相手が分かった場合にはかならずやり返していた。

セ (14)T先生は、チョークの粉のことを知っており、クラスの生徒らに怒りながら、「もうこのようなことをしないように」と注意し、Aとともに机や椅子を拭いたりした。Aは、チョーク、画びょう行為には、怒るときもあれば、「またかよー」と言って、それほど怒らないときもあった。

ソ 6月ころ、(15)KはAとじゃんけんゲームを行い、その際、Aの右のほほを力いっぱいつねって目の下に小豆くらいの大きさの黒いあざを作った。Aはかなり痛がっていた。(16)T先生は、あざについて、母親に連絡した。「親同士がトラブルになると困るので、相手の名前は答えられない」と伝えた。Aの母親は「わかりました」と答えた。Kは注意を受けた以降はAと「じゃんけんゲーム」はしなかった。

タ Kはその後、トイレの前でAに話しかけたところ、(17)Aが無視したため、Aの足をけったり、肩を押したりした。

チ 6月ころ、Bらクラスの生徒らは1週間に2、3回、ベランダでお互いの体を押し合って遊ぶことがあった。ベランダ遊びはお互いに体を押し合いながらベランダの角に一人の体を押しつけて、角に押しつけられた者がベランダの手すりを引っ張りながらその場所を抜け出すと、他の者が角に押しあてられるという遊びだった。

(18)遊びに加わっていた生徒は一定ではなく、主にB、F、E、G、Oらであり、Aも加わったことがあった。体を押し合う間に力を入れて、ふざけ半分で誰かをぶったり蹴ったりすることもあり、Aがぶたれたりけられたりすることもあった。Oもあくまでもふざけ合いのつもりであった。

b. 7月

ア 7月7日、多目的室前に第2学年のキャンプ写真がはりだされ、野外炊事の食事をしていいる様子が写っている写真の、J子の顔に傷がついて画びょうが刺さっていた。

イ 2学年全クラスでアンケートをとったが、犯人はわからなかった。J子は友達から「Aが画びょうを刺した」と聞いたので、Aの写真の顔に画びょうを刺した。その際、近くにいたAはJ子の写真の顔に画びょうを刺し返した。

ウ T先生は、J子とAから別々に事情を聞き、「公共物を大切にすること」、「写真であっ

でも顔に画びょうを刺してはならない」と指導した。Aは「画びょうを刺し返したが、J子の写真の顔に傷をつけたのは自分ではない」と説明した。T先生は、J子に、Aが最初に写真に傷をつけたわけではないこと、今情報を集めていることを説明した。

エ Fは、掃除の時間、Aが机にぶつかり、教卓の上に置いてあった電池1本が床に落ちたが、拾わなかったため、拾うように言った。Aが、Fに電池を投げつけてきたので、Fが逃げるAをベランダまで追いかけた。Aは、Fの腹部を殴り、FはAの手を2、3回殴った。

オ T先生は、AとFがつかみ合っているところを見つけたため、「けんかはよくない」と、「手を出してけがをしないように冷静にしよう」とその場で指導した。FはT先生から事情を聞かれず、一方的に「けんかはよくない」、「お互いに謝るように」と言われ、腹が立ったがAに謝った。

カ Fは、T先生に注意された際に泣いたことから、(19)Aが、「泣き虫、教師の前で泣きやがって」と繰り返し言ったことに腹を立て、体育館で、Aの手を2、3回たたいたことがあった。

キ 7月13日、BはGらとテストの点数を見せ合っていたところ、AがBらの点数を見た。BらがAの点数を見ようとしたところ、見せてくれなかったため、(20)Bらは、Aの教科書を約3冊ゴミ箱に捨てた。

ク Aは非常に怒ってBの顔面を5、6回掌でなぐった。Bは唇の右のあたりから少し出血したが、Aの教科書を捨てたことが原因だったので、Aに悪いと思い、なぐりかえさなかった。そのころ、(21)家庭科の先生が授業をするために教室に入ってきて、この出来事を知り、AとBを呼び出して事情を聞き、Aには「手を出すことはいけない」、「もっと穏やかに話し合うようにすべきだ」と指導した。T先生はこの出来事をAの両親に報告する必要はないと判断した。

c. 7月14日

ア Eは放課後、Aと口げんかをしてかっとなり、(22)Aのカバンを持って校内を走り回った。Eは、校舎内を1周して教室にもどり、Aのカバンをもどしてから、部活動のために美術室に行った。Aは職員室の前で、T先生に、Eがカバンを持っていったと伝えた。

イ T先生は、「Aにもう一度見てから来るように」と伝え、その後、Aが美術室にいると聞いて様子を見に行くと、Aは美術室で粘土細工のコップを作成していた。T先生は、「カバンの件は大丈夫か」とAに聞いたところ、「大丈夫だ」と答えたので職員室にもどった。

ウ Cは、S先生から頼まれて美術室に行き、「粘土細工は汚れるからきれいに片づけてくれないか」と伝えたところ、Aは怒ったようににらんでCに近づいた。CとAは互いに手を出すことはなかったが、Aは片付けを拒否した。

エ CはAがこれほど興奮しているところを見たことがなく、S先生に連絡し、「指示を伝えても片づけない」と伝えたところ、S先生は美術室に向かった。Aは興奮はしていなか

ったものの、汗をかき、眉をしかめ、泣きそうな状態で立っていた。S先生は「どうしたのか」とたずねたが、Aは答えず、Cにたずねると、誰かが「Cが片付けをするように話したところ、Aが興奮した」と答えた。

オ 7月14日、Aは、掃除の時間にベランダ掃除をしていたI子の頭を、教室の中から窓を開けて、「掃除をさぼるな」と言いながらほうきでたたいた。I子は、放課後、Aがどれかのかばんをけったり、どこかに持って行って隠そうとしたので注意したところ、「ばか」「ブス」「納豆」と言われた。I子がAを追いかけたところ、Aが立ち止まってI子に跳び蹴りをした。

カ 7月14日、「Aって腹立つよね。」とH子、I子とB、Oは話し合っ「Aの机にマーガリンをつけちゃおう」とじょうだんのもつりで言った。するとみんなも「よし、やろう」と賛成し、(23)Oが机にマーガリンを塗り、H子が教科書にマーガリンを塗り、椅子にチョークの粉をかけ、黒板消しで机を叩いた。Bは床に落ちていた画びょうをAのいすのうえに置いた。I子は「ばか」「あほ」と落書きをした上を黒板消しでたたいた。これには他に3名の女子が加わっていた。

キ 7月15日、登校したAは、机の上にマーガリンが塗ってあることに気づいた。Aは「だれがやったんだ」と、おこっていたようにみえた。Aはマーガリンをぬられたことについて、もんくを言ったり、暴力をふるうようなことはしないで、落ちこんでいたようだった。

ク やった生徒らはT先生から「なぜ、このようなことをしたんだ。もうやるんじゃない。」と注意を受けた。I子たちは「Aからいやなことをされたので、それにおこって話し合ってやりました。」と答えた。(24)先生は、「両方が悪い」と話し、I子らを注意した。その後、I子らとAは互いに謝った。T先生は、朝の会、帰りの会で「こんなことはやめて下さい」と学級で注意した。

ケ (25)T先生は、Aの両親にマーガリン事件について報告しなかった。

コ 母親は、夕食の支度などを行い、午後6時頃2階に干してあった布団を取り込みに行ったところ、普段は開いているAの部屋のドアが閉まっていたので、布団を取り込んだ後、ドアを開けると、Aが自殺していた。

【裁判所の判断】(第1審横浜地裁、第2審東京高裁)

<いじめ認定> *裁判所は次の事実をいじめと認定した。

- 1) H子らによる机などの投げ出し
- 2) FらによるAの教科書、ノート、机などへの落書き
- 3) Aの教科書隠し(具体的にだれがやったかは不明であるが、生徒らの一部が関与していたと認められる。)
- 4) J子、C、Bらによる教科書の投げ捨て
- 5) F、G、D、BらによるAの机や椅子へのチョークの粉付け、画びょう置き

以上の行為は、(26)Aが転校してきてしばらくしてから始まり、2年X組の生徒らにより

A に対してのみいやがらせとしてくり返し、執ように行われた。

これらの行為は、A の身体、精神などに対する加害行為である、これによって A が精神的、肉体的苦痛を受けたであろうことは間違いない。

転校して間もなく親しい友人もなく、これからの学校生活に不安を抱えていたと考えられる A に対してくり返し、執ように行われたものであり、クラスの生徒らによるいじめというべきである。

6) E、B、Gらによる A への足かけ

7) B、F、E、Gらによるベランダ遊び

ベランダ遊びは A だけが対象とされたものではないものの、足かけは A に対して5月ころから集中的に行われており、ベランダ遊びにおいては A に対する暴行も行われていた。A に対するいじめの要素があったことは否定できない。

8) Kによる度重なる暴行

隣のクラスの転校生である A がいじめにあっているのを知りながら、暴行していた。A に対する複数の生徒らによるいじめの一環と認めるのが相当である。

9) Eによる A のカバンの持ち去りと A の教科書などの持ち物に対するいやがらせ
持ち物に対する嫌がらせ行為と同様の行為（いじめ）と評価できる。

10) B、O、H子、I子らによるマーガリン事件は

(27)集団的いじめをくり返していた生徒らによるきわめて悪質、陰湿ないやがらせであり、いじめであることは明らかである。

【裁判所の判断】（第1審横浜地裁、第2審東京高裁）

〈だれに責任があるのか〉 *裁判所は次の人たちに責任があると認定した。

ア 同じクラスのいじめ加害者となった生徒たち

B、C、D、E、F、G、H子、I子、J子らは、当時いずれも13歳に達し、公立中学校2年生であり、他人の身体、精神などを傷つける加害行為かどうかは判断できる年齢である。そして、もし傷つけた場合には、その行為の責任を負わなければならない。

そこで、いじめ事実の認定（1）～10）から、A に対するいじめは、主に2年X組の教室内で行われていて、A が何人かの生徒からいじめを受けていたことは、まわりの生徒も当然わかっていた。

(28)あるときは数人で、またあるときは一人で、ときには他の生徒も加わって、自分のほかにも同じいじめをしている人がいることを分かっているながら、くり返し、しつこく行われていた。

結局、これらのいじめは、何人かで共同して A を傷つけた「共同不法行為」であり、法に違反した行為であると判断する。

けれども、いじめた生徒たちは、このいじめは、偶然であり、個人的なトラブル、いたずら、けんかにすぎず、Aの言動が原因になることも多かったのであるから、一方的ないじめとはいえないなどと主張する。

確かに、いじめ行為の中には、Aの言動が原因となって始まったこともある。しかし、そのことを理由に、くり返し執ように行われたいじめの違法性から逃れられるということとはできないし、また、(29)複数の生徒から継続的にいたずらされ、からかわれているような状況のもとにおいて、ただ耐えしのぶだけでなく、やり返したり、時には自ら手を出したりしたことがあったとしても、それはいじめ行為に対する抵抗ともいうべきものであって、いじめた生徒のいじめ行為が対等の立場での単なるいたずらや遊びとはいえない。

イ 学校・教師の責任

(30)学校の教師は、学校における教育活動及び学校生活において生徒の安全の確保に配慮する義務があり、特に、生徒の生命、身体、財産などに大きな悪影響または危害がおよぶおそれのあるときは、それを未然に防ぐために、きちんと対応しなければならない。

- 1) T先生は、Aが転校生でいじめの対象になる可能性があることをあらかじめ承知していた上、Aをめぐるトラブルが継続的に多く起こっていたことをわかっていた。その中にはいじめと認識すべきものが少なからず存在しており、トラブルが発生した度に注意、指導したにもかかわらず、その後もいじめを含むトラブルが絶えなかったのであるから、その都度注意をただけでは指導はじゅうぶんなものではなかった。(31)T先生はいじめではなく、生徒対生徒の個別的なトラブルであるとしか認識していなかった。
- 2) 当時は、いじめに関する報道、通達などによって、いたずら、悪ふざけと称して行われている学校内における生徒同士のやりとりを原因として、小中学生が自殺する事件が続いていた。少なからずトラブル、いじめをつかんでいた担任として、Aが心や体の苦しみがつもりつもって増えていき、(32)Aが大きなけがをさせられたり、不登校になったり、いじめなどをきっかけに自殺などの衝動的な行動を起こすおそれがあることについて予測すべきであり、同時に予測することが可能であったというべきである。
- 3) したがって、担任としては、トラブルが発生した都度、関与したものを呼び、事情を聞き、注意するというこれまでの指導教育方法のみではその後のトラブル発生を防止できないことを認識し、(33)いじめをした生徒らに対して継続的に行動を見守り、指導をし、家庭との連絡を密にとり、さらには学校全体で組織的な対応を求めべきであった。

ウ 被害者の保護者

- 1) (34)Aの保護者は、家庭において子どもの教育・養育の責任があるが、親子のふれあい
が十分ではないところがうかがわれ (Aの目の下の大きなくまを見逃した)、いじめのト

トラブルの中にあったことを見過ごした点に責任がある。

＜裁判所が示した学校・教師の具体的ないじめへの方策＞

- 1) 日常の学校生活において生徒たちの生活状況をつかむために、休み時間などに見まわりを強化すること。
- 2) 個々のトラブルの解決のみならず、交友関係に気をつけながら、事情を十分に聞くこと。
- 3) 周囲の生徒からも事情を聞くなどして、トラブルの実態をつかみ、いじめがいたずらやちょっかい、悪ふざけなどに名をかりた悪質で見過ごしがたいものであり、時として重大な結果になるおそれがあることを理解させること。そして、ただちにやめるように厳重に指導を続け、学年集会、クラスにおける学級活動などを通じて全校生徒に周知指導すること。
- 4) 継続的に面談などの機会を持ち、指導の効果が現れているかを注意深く観察すること。その後もトラブルや小競り合いが続いている場合は、相手側生徒の保護者とも面談するなどして問題点を指摘し、学校側が厳重に指導する方針であることを伝えるとともに、家庭においても指導をするように申し入れること。
- 5) 被害者の家庭にも、学校における様子や改善すべき点について素直に伝え、家庭における指導をお願いすること。
- 6) 個々のトラブルについて、学年主任、教頭、校長らに報告し、指示を仰いだり、複数の先生と情報交換をしつつ、共同で指導するなどの対応策を学年会などで検討すること。
- 7) 担任の先生や他の先生に対して、気軽に相談できる機会や窓口を設けること。
- 8) 被害者の保護者に家庭における言動の観察を依頼するなど、より強力な指導監督を継続的、組織的に講じること。

T先生は、続けて起きるトラブルやいじめを偶然で「おたがいさま」のような面があるとだけとらえていた。そしてその度に、おたがいにあやませたり、握手させたりすることで、仲直りができ、十分な指導をやったと軽く考えていた。

だから(35)T先生は、より強力な指導・監督をすることをせず、このような自殺という重大な事故を防ぐことができなかつたと考える。いじめが続けて行われていると考えずに十分な指導監督はなにもしていないので、Aの安全を守るという義務に違反している。

3 判決書教材の構成要素の抽出

ここでは、本判決書教材から構成要素を抽出する。

次の表 19 は、前章と同じように本いじめ判決書教材について、教材の記述からキーワードを抽出し、いじめの態様やいじめ責任等のキーワードとの関連性を分析したものである。

左側から第一列は、判決書教材に含まれる学習内容の要素となる記述を整理したものである。第 2 列は、その判決書教材の記述からキーワードを生成したものである。第 3 列はいじめ態様やいじめ責任との関連で抽出できた構成要素である。

いじめ態様については前章で説明したように、本研究では 7 つのキーワードとしている。そのらの中で、本節では「c 物理的いじめ」に注目する。これらのいじめの態様に対して、それぞれのいじめ判決書教材によって共通に準備されている構成要素は何なのか。また特色ある構成要素は何なのかを分析していく。その他のキーワードについては、いじめ判決書教材の記述から生成したキーワードをもとにして分類している。いじめ裁判は、被害者が原告となり人権侵害等によってその失われた損害の賠償を求めるものであることから、いじめの関係者に関わる記述が学びになると考えられる。そのため、学校教師の安全配慮義務や保護者の保護監督義務などのいじめ責任についての裁判官の判断がキーワードとして予想される。

ここでは、まず最初に、開発したいじめ判決書教材である「神奈川県中学校いじめ自殺事件」を、いじめの態様と責任に関連する構成要素を抽出する。本判決書教材において、どのような内容が生徒たちの構成要素として期待できるのかについて検討する。それが、下記の表 19 である。

＜表 19 「神奈川県中学校いじめ自殺事件」判決書教材記述とキーワードによる構成要素の抽出＞		
判決書教材の記述	キーワード	構成要素
C(1) Aはクラスの男子生徒E, B, Gによって集中的に足掛けをされた。	C(1) 足掛けによるいじめ	c 暴行・恐喝
C(15) KはAとじゃんけんゲームを行い、その際、Aの右のほほを力いっぱいつねって目の下に小豆くらい大きさの黒いあざを作った。	C(15) ほほをつねるいじめ	
C(17) Aが無視したため、Aの足をけったり、肩を押したりした。	C(17) 足を蹴ったり、肩を押すいじめ	
C(18) 遊びに加わっていた生徒は一定ではなく、主にB, F, E, G, Oらであり、Aも加わったことがあった。体を押し合う間に力を入れて、ふざけ半分で誰かをぶったり蹴ったりすることもあり、Aがぶたれたりけられたりすることもあった。	C(18) ぶったりけったりするいじめ	
C(19) Aが、「泣き虫、教師の前で泣きやがって」と繰り返したことに腹を立て、体育館で、Aの手を2, 3回たたいたことがあった。	C(19) 手を叩くいじめ	
C(3) Aの机を教室から廊下へ持ち出し、Aの教科書を窓から外へ投げ出した。	C(3) 物理的いじめ	d 物理的いじめ
C(5) FはAが使っていた教科書に、ふざけ半分で、サインを書いてあげるよなどといいながら「ブー」という落書きをした。	C(5) 落書きによるいじめ	

C(7) Aの別の教科書には、「おぼかばかお ばか」「ふざけんなタコ」「パーカ」「みんながきらっているぞー」「うざって一きえるんだ」などと落書きされていた。	C(7)落書きによるいじめ	
C(8) クラスのある生徒は、Aが、教室で教科書を探しているところを何回か見たことがあった	C(8)教科書隠しによるいじめ	
C(10) Aは教室に戻り、Cの机の中から教科書を出してベランダに投げ捨てたので、CはAの教科書を数冊、ベランダとは反対側に投げ捨てた。	C(10)教科書を投げ捨てるいじめ	
C(12) F, G, D, Bは毎日のように、Aの机や椅子に黒板消しに付いたチョークの粉をはたき落としたりした。	C(12)教科書へのいやがらせ	
C(13) Aの椅子の上に画びょうが置かれることがあった。	C(13)画びょうを置くいやがらせ	
C(20) Bらは、Aの教科書を約3冊ゴミ箱に捨てた。	C(20)教科書を捨てるいやがらせ	
C(22) Aのカバンを持って校内を走り回った。Eは、校舎内を1周して教室にもどり、Aのカバンをもどしてから、部活動のために美術室に行った。	C(22)カバンを持って逃げるいやがらせ	
C(23) Oが机にマーガリンを塗り、H子が教科書にマーガリンを塗り、椅子にチョークの粉をかけ、黒板消しで机を叩いた。Bは床に落ちていた画びょうをAのいすのうえに置いた。I子は「ばか」「あほ」と落書きをした上を黒板消しでたたいた。	C(23)マーガリン事件としてのいじめ	
C(26) Aが転校してきてしばらくしてから始まり、2年3組の生徒らによりAに対してのみいやがらせとしてくり返し、執ように行われた。これらの行為は、Aの身体、精神などに対する加害行為である。これによってAが精神的・肉体的苦痛を受けたであろうことは間違いない。	C(26)被害の集積と共同不法行為	e いじめとふざけ
C(27) 集団的いじめをくり返していた生徒らによるきわめて悪質、陰湿ないやがらせであり、いじめであることは明らかである。	C(27)いじめ認定	
C(28) あるときは数人で、またあるときは一人で、ときには他の生徒も加わって、自分のほかにも同じいじめをしている人がいることを分かっているが、くり返し、しつこく行われていた。結局、これらのいじめは、何人かで共同してAを傷つけた「共同不法行為」であり、法に違反した行為であると判断する。	C(28)共同不法行為	
C(2) T先生は「足かけ」について注意することはなかった。	C(2)学校教師の日常的な安全配慮のための過失	h 学校教師の安全配慮義務
C(9) T先生から多目的教室に呼ばれて注意され、Aと握手をして仲直りをした。	C(9)学校教師のいじめ認知不足による過失	
C(11) T先生も気づき、放課後、CとAを呼び出して事情を聞いた。T先生は、「けんかだから両方が悪い」と言ったところ、AがCに謝罪し、Cも「お互いが悪かった」とAに謝罪して握手した。	C(11)学校教師のいじめ認知不足による過失	
C(16) T先生は、あざについて、母親に連絡した。「親同士がトラブルになると困るので、相手の名前は答えられない」と伝えた。	C(16)学校教師の保護者への情報提供不足	
C(21) 家庭科の先生が授業をするために教室に入ってきて、この出来事を知り、AとBを呼び出して事情を聞き、Aには「手を出すことはいけない」、「もっと穏やかに話し合うようにすべきだ」と指導した。T先生はこの出来事をAの両親に報告する必要はないと判断した。	C(21)学校教師の保護者への情報提供の過失	
C(24) 先生は、「両方が悪い」と話し、I子らを注意した。その後、I子らとAは互いに謝った。T先生は、朝の会、帰りの会で「こんなことはやめて下さい」と学級で注意した。	C(24)学校教師のいじめ認知不足による過失	
C(25) T先生は、Aの両親にマーガリン事件について報告しなかった。	C(25)学校教師の安全配慮として保護者への情報提供の過失	
C(30) 学校の教師は、学校における教育活動及び学校生活において生徒の安全の確保に配慮する義務があり、特に、生徒の生命、身体、財産などに大きな悪影響または危害がおよぼおそれのあるときは、それを未然に防ぐために、きちんと対応しなければならない。	C(30)学校教師の安全配慮義務の説明	

C(31) T先生はいじめではなく、生徒対生徒の個別的なトラブルであるとしか認識していなかった。	C(31) 学校教師のいじめ認知不足による過失責任	
C(32) Aが大きなけがをさせられたり、不登校になったり、いじめなどをきっかけに自殺などの衝動的な行動を起こすおそれがあることについて予測するべきであり、同時に予測することが可能であったというべきである。	C(32) 学校教師の予見可能性における過失責任	
C(33) いじめをした生徒らに対して継続的に行動を見守り、指導をし、家庭との連絡を密にとり、さらには学校全体で組織的な対応を求めるべきであった。	C(33) 学校教師のいじめ対応の組織的問題点と安全配慮義務違反	
C(35) T先生は、より強力な指導・監督をすることをせず、このような自殺という重大な事故を防ぐことができなかつたと考える。いじめが続けて行われていると考えずに十分な指導監督はなにもしていないので、Aの安全を守るという義務に違反している。	C(35) 学校教師の安全配慮の義務違反	
C(4) Aの母親から担任のT先生に電話があった。Aの部屋をそうじしていたら、英語のノートに、「死ね」、「おまえはのろわれている」などの落書きがあった。T先生は「調べてみます。」と答えた。	C(4) 被害者保護者の養育責任としての学校への問い合わせ	j 被害者保護者の保護監督義務
C(34) Aの保護者は、家庭において子どもの教育・養育の責任があるが、親子のふれあいが十分ではないところがうかがわれ（Aの目の下の大きなくまを見逃した）、いじめのトラブルの中にあつたことを見過ごした点に責任がある。	C(34) 被害者保護者の日常的な安全配慮の養育責任	
C(6) まわりの人々は、Aの机の上に「ばか」「死ね」と落書きされていたところを2、3回見たことがあつた。	C(6) 周囲の人たちの不作為責任	k 同級生の不作為と対応考察
C(29) 複数の生徒から継続的にいたずらされ、からかわれているような状況のもとにおいて、ただ耐えしのぶだけでなく、やり返したり、時には自ら手を出したりしたことがあつたとしても、それはいじめ行為に対する抵抗ともいべきものであつて、いじめた生徒のいじめ行為が、対等の立場での単なるいたずらや遊びとはいえない。	C(29) 被害者によるいじめ行為に対する抵抗	w 被害者対応としての抵抗の理解

上記の表 19 を見ると、本判決書教材は多くの学びとなる記述が記されている。その中でも、暴行や恐喝などの刑法上のいじめ行為は少なく、モノへのいたずらなどによって精神的にダメージを与える「物理的いじめ」が、いじめの事実として多数示されている。その中でも、「マーガリン事件」については被害者心情に大きな傷を残すことになったのではないかと予想される事件である。いじめの態様理解としては、この「物理的いじめ」について生徒たちは理解を深め、それがいかに被害者に大きなダメージとなっていくかを学ぶことが予想される。また、「いじめとふざけ」についての記述も見られるが、生徒たちにとってはいったいどのような行為がいじめなのか、ふざけになるのかの判断がむずかしい時もあるために、この学びも予想できよう。

さらに、いじめの責任論としては、学校教師の安全配慮義務違反の問題についての記述も多く見られる。この担任教諭は、いじめを認知できず、被害者をいじめ自殺から救い出すことができなかつたという過失がある。裁判所は予見可能性による過失責任と判断し、学校教師の責任をきびしく問いただした。そのために、生徒たちの学習した構成要素としては、学校教師の責任についてもあるのではないかと予想される。

第3節 判決書教材の構成要素を組み入れた授業の開発

1 授業構成案の開発

表20のように単元構成を3時間で組み替え、授業内容の開発に取り組んだ。

具体的な授業構成の計画については、次の表20ようになる。なお、主な学習内容に記されている【 】内の数字については、本判決書教材において挿入している下線部記述番号と同じである。授業構成において、どの場面でいじめの態様やいじめの責任などの構成要素を習得できるかを示している。

<表20 神奈川県中学校いじめ自殺事件の判決書教材を活用した授業構成>

学習過程	時間	主な学習内容（【 】内の数字は判決書教材における下線部番号と対応）
①個々の違法性・人権侵害行為を判別し、認識する。	1	①判決書を読み、どの行為がいじめだと思えるかを判決書に下線を引き、裁判所の判断をもとにして確認する。同時にそのいじめがどのような不法行為なのかを理解する。【(1)、(15)～(19)】【(3)、(5)、(7)～(8)、(10)、(12)～(13)、(20)、(22)～(23)】【(26)～(28)】
②責任の所在を確認し合う。	1	①各班でそれぞれ、「いじめの責任の所在はだれにあると考えるか」「学校・教師はどうすべきだったのか」「周囲の人たちはどうすべきだったのか」「被害者はどうすればいじめ自殺から逃れられたのか」について話し合いをし、まとめる。「いじめの責任の所在はだれにあると考えるか」「学校・教師はどうすべきだったのか」について発表し、論議する。 【(2)、(9)、(11)、(16)、(21)、(24)～(25)、(30)～(33)、(35)】【(4)、(34)】
③侵害された権利を洞察する。市民性育成の基本原則を導き、共通認識とする。	1	①周囲の人たちはどうすべきだったのか」「被害者はどうすればよかったのか」について発表し、論議する。周囲の人たちの現実的な対応を考察する。いじめから逃れる方法として、転校などの法的措置があることを学び、いじめ相談所一覧を確認する。最後に個々の名誉や自尊心がいかに大切か、憲法でも人格権という形で説明されており、個人の尊厳がいかに貴重なものかの説明を聞き、授業の感想を書く。【(6)、(29)】

第1次では判決書に記されている事実の中で何がいじめで不法行為なのか、いじめとはどのようなものなのかを具体的に判決書という「社会的合意」をもとに学習し、考察していく。さらに第2次では、学校・教師の責任を考察する中で、学校・教師には安全配慮義務があること、判決書から保護者には家庭において教育・養育の責任があることを学ぶ。第3次では、被害者の対応を考察することで、被害者にはいじめから逃れるための法的措置があること、またいじめ相談所が多数存在することなどを学習することが出来る。

授業ではいじめ責任の所在を議論し、明らかにしていくが、判決書の判断を確認することで、恣意的主観的な判断から、法規範に基づいた客観的な判断へと高まっていくことになる。また、周囲の人とはどのような対応をすべきだったのか、被害者はどうすればよかったのかという現実的な対応を考察していく中で、被害者の侵害された権利がどのようなものであるかを洞察でき、他者の痛みや感情を共感的に受容できるための想像力や感受性を育てることが可能となる。

本いじめ判決書教材を活用した授業のねらいは「判決書を通して、いじめが犯罪であることを理解し、教師・学校側にどのような問題があったのか、生徒周囲の傍観者によりいっそう問題があったのかなどの責任問題を考えさせる中で、いじめに対する対処法を現実的に考えさせる。」「自分が自殺に追い込まれるような極限状態に置かれたらどうするか、判決書を基本にして考察討論させて、いじめ自殺を抑制する知識を生徒たちに理解させる。」とした。

次に本判決書教材から構成要素として期待される記述を示した。それが学習過程における学習内容の番号である。第1次においては、本いじめ自殺事件をめぐって多数のいじめ事実の記述から、生徒たちはいじめとは何かについての内容を具体的に学習することが可能となろう。その記述は【(1)、(15)～(19)】【(3)、(5)、(7)～(8)、(10)、(12)～(13)、(20)、(22)～(23)】【(26)～(28)】である。主に、「c 暴行・恐喝」「d 物理的いじめ」についての記述が多数見られるために、その態様についての理解は深まるのではないかと予想される。第2次においては、いじめの責任について考察を行い、学級において意見交換していく。その際、【(2)、(9)、(11)、(16)、(21)、(24)～(25)、(30)～(33)、(35)】【(4)、(34)】などの記述から、「h 学校教師の安全配慮義務」「i 加害者保護者の保護監督義務」「j 被害者保護者の保護監督義務」などについての構成要素を抽出できるのではないかと考えられる。

2 授業実践の概要

(1) 基礎的なデータ

対象の授業は、2008年10月実践、公立中学校2年4クラス、126名。授業者 新福悦郎。社会科歴史的分野「近代の日本と世界」において、3時間の特設授業を設定して実践した。

(2) 授業の概要および特色

ここでは授業実践の概要を説明する。「事前アンケート」「授業後のアンケート」「授業実践後における質問紙」の概要を紹介する。授業の様子ならびに研究の補足的な参考資料とする。なお、本研究においては、いじめ判決書教材に組み込まれた抽出できた構成要素が、授業実践によってどのような構成要素となっていくのか、授業感想文の分析を通して抽出する。そのために、本節においては、本研究を補足的に説明するものとしてとらえる。

(ア) 授業前のいじめに対する生徒の認識

本授業に先駆けて自由記述のアンケートを行った。以下はその結果をまとめたものである。(2008年10月公立中2年4クラス126名中124名回答) アンケートの項目は以下の通りである。

Q1 「いじめ」というとどんな行為を思い浮かべますか。わかるだけあげなさい。
Q2 「いじめ」はいじめの加害者のほかにだれに責任があると思いますか。
Q3 「いじめ」が目の前で起こっていたらどうしますか。
Q4 「いじめ」の被害者になったらどうすればいいのでしょうか。
Q5 「いじめ」について考えていることを書いて下さい。

Q1では、「シカト(59人)」「悪口(51人)」「仲間はずれ(23人)」などの心理的ないじめを回答する生徒(173人、重複回答あり)が多く見られた。次に暴力的いじめとして、暴力(62人)を回答する生徒が多かった。「物理的いじめ」については、「人のものをどこかに隠す(靴隠しなど)」が33人と多く見られたが、それ以外はほとんど回答が見られず、総数は39人であった。このことから、いじめについては靴隠しなどのものを隠すという事象以外で物理的いじめを認識していない生徒が多いことがわかった。

Q2では、「周りで見ている人(31人)」「いじめを見て注意できない人(18人)」「見て見ぬふりをする人(いじめに気づいているのに何もしていない人)(17人)」といじめの周りにいる人たちの責任を感じている生徒たちの回答が多い。また、「被害者本人(32人)」が多く、いじめを被害者の行動や性格に責任転嫁する生徒たちの認識状況が見られる。「教師(6人)」「学校(2人)」の責任を回答する生徒は少なく、「親(10人)」よりも少なかった。

Q3では、「いじめを止める(40人)」と多く、「出来るかぎり助ける(8人)」など、いじめに対して何らかの行動をとると答える生徒が60人いた。一方、「見てみないふりをしてしまう(18人)」など、実際にいじめを見たら、効果的な対応がとれないと答える生徒も32人と多かった。

Q4では、「相談する(34人)」「親に相談する(26人)」「先生に相談する(26人)」「友達に相談する(21人)」という回答が多く見られ、相談することでいじめ被害を解決しようとする生徒が多いことが分かった。「緊急避難としての欠席」「転校」という法的措置を回答した生徒はわずかに2人であり、法的知識を教える必要性がある。

Q5では、「いじめはぜったいにしてはいけない」「あってはならない」という一面的で道徳的な回答で終わっているものが多かった。

(イ) 授業実践後における質問紙による分析

1) 分析の方法

授業後 9 ヶ月後に質問紙を配付し調査した。質問の内容は「いじめの授業を受けて、その後の学校生活で何か役立ちましたか。」である。記述式で回答してもらった。

質問紙は 2009 年 7 月、3 年生になってから調査。(回答は 109 人。欠席や転校、さらに回答不明で少なくなっている)

2) 授業後 9 ヶ月後の質問紙に見る生徒たちの記述の分類と考察

記述内容を分類すると次の表 21 の通りである。

考え方の変化	行動・対応の変化	態度の変化	状況の変化	授業感想	変化なし	記入なし
29 人	29 人	9 人	11 人	15 人	14 人	12 人
26.6%	26.6%	8.3%	10.1%	13.8%	12.9%	11.0%

表 21 から学習後約 72%の生徒たちの学校生活において、その変化に影響を与えていることがわかる。

「状況の変化」においては、「いじめられているところを見るのがなくなった」、「この授業を受けていじめなどが少なくなった」と回答した生徒が 11 人いた。教師側から見ても、いじめと思われる行動や行為・態度が、全体的に減少した印象を持った。

「考え方の変化」においては、「前まではいじめをする人だけが悪いと思っていたけど、その周りで見ているだけの人も悪いなあと思いました。もし、これから自分の周りでのいじめがあったら、見て見ぬふりをしないようにしたいです。」や「この授業を受ける前は、加害者より被害者が悪いと思っていたけど、授業を受けて、いじめは犯罪だから、加害者が一番悪いと思うようになりました。」という感想が見られた。学習したことをもとに、「いじめは悲しみしか生まないくだらない行為だと思うようになった」という回答が見られた。

「行動・対応の変化」「態度の変化」についても、予想以上に多くの変化を生みだしていた。「少しでもしないように努力した」「人が感じるいじめは人それぞれ違うことが分かって、自分を基準に考えるのではなくその相手のことを考えて物事を言ったり、行動するようになった」「いやなことはいやと言えるようになった」「暴力をふるう人をなるべく止めるようにしている」「いじめられている人の相談にのった」「あまりいじめにつながるような行動・言動をひかえるようにした」「いじめが始まる前に止めることができた」などの回答が見られた。

3) 考察

上記の記述を分析すると、いじめに対しての否定的な見方と具体的な理解、学校教師や周りの人の対応についての考え方の変化が見られるようになった。これらは、いじめとは何かを具体的に学んだ成果であり、いじめが不法行為で、物理的いじめ行為も人権侵害につながることを理解が関係していると考えられる。

また、学習したことをもとにして、いじめの加害者・被害者・傍観者にならないような言動や行動に注意し、日々の生活に役立っていることが分かった。

これらの結果から、いじめ判決書学習は、法的な態度・実践力を育成し、同時に人権を尊重する態度・実践力の育成に何らかの効果を発揮しているのではないかと考えられる。

(ウ) 授業後のアンケート

本授業の最後に、生徒たちに授業についてのアンケートをとった。「いじめの授業は役に立ったか」という問いで、「◎とても役に立った。○役に立った。△ふつう ×あまり役に立たなかった」の記号を書いてもらった。「とても役に立った」「役に立った」と回答した生徒たちは 93%におよび、この判決書活用授業が生徒たちにとって意味あるものになったと考えられる。「この授業はとてもいじめについて考えさせてくれました。…この事件が教えてくれることは、このようなことをくり返しおこさないことだと思います。…いじめに向き合っていじめをなくしたい。」という感想に見られるように、いじめ授業を評価する生徒たちの声が多数あった。

(3) 本授業の特色

神奈川県中学校いじめ自殺事件の判決書を活用することで、生徒たちは物理的いじめを含め、いじめがどのようなものであるかを具体的に学ぶことができると考えられる。また、いじめが不法行為につながる人権侵害となることを認識することができると考えられる。本判決書は、物理的いじめへのアプローチを可能にするものであると予想できる。

事前アンケートでは「わからない」のように情緒的・感覚的・体験的認識がいじめに対する生徒たちの認識であったが、授業後はいじめについて考察を深めていることが分かる。

また、いじめに対しての否定的な見方と具体的な理解、学校教師や周りの人の対応についての考え方の変化が見られた。

これらは、いじめとは何かを具体的に学んだ成果であり、いじめが不法行為で、物理的いじめ行為も人権侵害につながることを理解が関係していると考えられる。

さらに、いじめの加害者・被害者・傍観者にならないような言動や行動に注意し、日々の生活に役立っていることが分かったが、これらはこの学習の成果と言えよう。法的な態

度・実践力を育成し、同時に人権を尊重する態度・実践力の育成に何らかの効果を発揮しているのではないかと考えられる。

一方、本実践の課題としては、物理的いじめすべてを犯罪行為と照らし合わせていた点に大きな問題があった。物理的いじめは犯罪行為を含む不法行為となりうるが、刑法上と民法上の相違点を認識した上での実践が求められよう。また、本判決書は物理的いじめについてのアプローチを可能にするが、心理的、暴力的いじめについては別の判決書での実践を重ねることが必要となろう。

次節では、本判決書教材を活用した授業による生徒たちの感想文記述を分析し、どのような構成要素が抽出できるのか分析していきたい。

第4節 授業感想文にもとづく構成要素の抽出および分析

本節では、神奈川県中学校いじめ自殺事件を活用した授業実践におけるまとめの感想文記述を分析分類し、構成要素を抽出する。

前節では、この判決書教材を活用した授業で生徒たちは物理的いじめを含め、いじめがどのようなものであるかを具体的に学ぶことができると考察した。本判決書は、物理的いじめへのアプローチを可能にするものであると予想できた。そのため、本節においては、一連の授業実践終了後にまとめとして書いてもらった感想文記述には、「d 物理的いじめ」に関連するものが多くなり、構成要素となるのではないかと予想される。

本節では、生徒たちがどのような内容を学び考えたのかについて、その構成要素を明らかにする。そして、その学びが本研究におけるいじめ態様やいじめ責任等の構成要素との関連で、どのような共通の構成要素があり、また本判決書を活用するとどのような特色ある構成要素が準備できるかを考察する。

1 感想文記述によるキーワードと抽出できる構成要素

次の表 22 は、神奈川県中学校いじめ自殺事件を活用した授業実践後のまとめの感想文記述をキーワードに生成し、その内容をいじめの態様や責任論におけるキーワードと関連づけたものである。それぞれの生徒がどのような感想文記述を書き、それをどのようにキーワード化したかについてのものである。そのキーワードから構成要素を抽出したものである。記述に沿って、キーワードを抽出したので、一つの感想文から複数のキーワードが生成され、分類されている。左列が生徒の番号で、2番目の列が感想文記述の番号である。3番目の列が感想文記述であり、4番目の列がその感想文記述から生成したキーワードである。右端の列が、そのキーワードから抽出した構成要素である。

(2008年11月 公立中学校2年生4クラス126名、授業者 新福悦郎／2012年9月 公立中学校1年生1クラス30名、授業者新福悦郎)

なお、授業欠席者は省いているために感想文総数は145名分となっている。

生徒	番号	感想文記述	キーワード	構成要素
C1	①	3時間いじめの授業をして、だんだんと分かってきた。最後の授業をしていて、法的に次のような手段が承認されていると言うのは、初めて知った。しかし、①緊急避難の欠席、②学級替え、③転校措置、④相談所への相談 など4つの事柄では、③での「加害者側の者たちを転校させる」が最も有効かと思える。①では、被害者側に負担がかかるし、②ではクラス替えした程度ではいじめは解決しない。④に至っては、相談しても加害者側の者たちが変わるという訳でもない。	いじめを逃れるための法的措置についての理解と現実的考察	1 被害者救済の法的措置
	②	やはり、転校させて思い知らされてやった方が、いかに重罪であったか少しは自覚するのではないかと思う。	いじめ行為の重罪を理解	t いじめの犯罪性の理解

C2	①	今まで、いじめの授業をしてきたけど、思ったことがたくさんありました。いじめた人たちは、相手のことを何も考えず、いやなことをしていましたが、	被害者の心情を理解する必要性	n 被害者への共感・心情理解
	②	いじめられた人は、心身ともに傷つき、自殺に追い込まれてしまいました。いじめた人たちは、まさかこんなことになるとは思ってなかったと思います。	自殺に追い込みのちを奪ういじめの理解	r いのちを奪ういじめの理解
	③	いじめは立派な犯罪だと聞き、いじめのことを考える事ができました。	いじめの犯罪性の理解	t いじめの犯罪性の理解
	④	周りにいじめられている人がいたら、注意できる人になりたいです。	いじめ防止抑止のための今後への決意	p いじめ防止・抑止の決意
C3	①	Aは苦しんでいたけど、被害者Aの問題は…？資料のように、プライドが高かったから、だれにも相談できなくていたんだろうなと思った。<もし、被害者になったら…>の資料も全部使えないから、反抗して、その後自殺したんだなと思った。	いじめ被害者の行動と心情の考察	n 被害者への共感・心情理解
	②	CとI子以外は、罪を償うべきだ。	いじめの犯罪性の理解	t いじめの犯罪性の理解
C4	①	今は、いじめられていないけど、将来もし、いじめられたときや、いじめを見たときのために、この事を覚えておこうと思う。	将来のいじめに対する決意	p いじめ防止・抑止の決意
C5	②	第1次にいじめの罪が具体的によく分かった。このように法に触れることというのは、みんなおそれていじめをしなくなると思った。	いじめの犯罪性理解	t いじめの犯罪性の理解
	③	第2次で、責任はだれにあるかを学んで、やはり加害者が一番悪いというのは予想通りだった。加害者が何もしなければ、全てのことは起きなかったからそう思った。	加害者責任についての理解	o 加害者対応の批判
	④	第3次では、いじめられる人にも原因があるという意見が出てきたが、少しそれに賛成だった。いじめられる人が、こっちは何もしていないのに、いやがらせなどを言ってきたりすると、やはり嫌われ、いじめまでいかななくても、いやがられると思う。	いじめ被害者の問題性への言及	m 被害者自身の問題点
C6	①	被害者の手段が、結構いいことを書いてあったから良かった。自分的には緊急避難としての欠席が一番いい事だと思った。	いじめ被害者の法的措置の一つである緊急避難としての欠席の言及	l 被害者救済の法的措置
C7	①	いじめの授業を受けて、Aはもっと親に相談すれば良かったと思った。	被害者対応についての考察	s 被害者対応の考察
	②	先生も、いじめについてきちんと話し合いやアンケートなど、取り組んでいけば良かったと思った。	学校教師のいじめ認知の不足責任	h 学校教師の安全配慮義務
	③	周りにいる人も注意は難しいと思うけど、Aの味方になって電話をかけてあげたりしたら、自殺はしなかったと思った。	自殺に追い込んだ他の生徒たちの不作為への言及	k 同級生の不作為と対応考察
C8	①	3時間いじめの授業を受けて、裁判所の判断や法的な措置などを知ることができて良かった。	いじめに対応する法的措置についての言及	l 被害者救済の法的措置
	②	加害者に対しての処置が、今の日本では甘いのではないかと感じるところがあり、	加害者責任への言及	o 加害者対応の批判
	③	また、学校側の対応の仕方が甘いということも知ることができた。	学校教師の安全配慮不足への言及	h 学校教師の安全配慮義務
	④	いじめは最低で最悪の行為だと思ったし、1人に対して大人数でやるのだから卑怯だとも思った。	共同不法行為がいじめであることへの理解	x 共同不法行為としてのいじめ
C9	①	いじめをするもとは何なのかと今でも思うけど、いじめられる人は悲しいし、でも、Aは逃げずに、毎日がんばって来ていたのですごくと思った。だけど、そのAの気の強さがあだとなって自殺したから、かわいそうだったと思った。	いじめ被害者への共感的な心情理解	n 被害者への共感・心情理解
	②	それが毎日続けば、欠席をすれば良かったと思う。今回のいじめの勉強で、我慢をしないで人に打ち明けられるのも大切だと思った。被害者がとることのできる法的措置があることを知り、びっくりした。また、鹿児島県内に、いじめなどの相談所がかなりたくさんあることにも驚いた。また、電話だけでなく面談をする事も出来るということを知ることが出来たので、とても良かった。	いじめ被害者を救うための法的措置や相談所についての言及	l 被害者救済の法的措置

C10	①	今日の授業で感じたことは、周りの人は、止めれば良かったと思います。周りの人は、もし喧嘩みたいになったら、椅子とか使えばいいんです。	他の生徒たちの不作為と対応についての言及	k 同級生の不作為と対応考察
	②	Aも、欠席とかすれば、先生や親が気づいたのかもしれませんが。	被害者の法的措置としての欠席についての言及	l 被害者救済の法的措置
C11	①	Aはだれかに相談すれば良かったし、Aをいじめた人も見たら、注意をすれば良かったと思う。	被害者対応の考察と他の生徒達の対応考察	s 被害者対応の考察
C12	①	いじめは被害者が一番苦しんでいく。とても大きな罪だと改めて知った。自分がいじめではないと思っていたことも、裁判では「いじめをしていた」と認めたのが驚いた。	いじめではないことが大きな罪になることの理解	e いじめとふざけ
	②	また、足かけ、机への落書きなども犯罪になってしまうことを初めて知った。	足かけがいじめである事理解	e いじめとふざけ
	③	また、足かけ、机への落書きなども犯罪になってしまうことを初めて知った。	落書きがいじめである事理解	d 物理的いじめ
	④	Aはいじめられている事を誰かに相談した方が、良かったと思った。	被害者対応についての考察	s 被害者対応の考察
	⑤	先生が生徒の事について知らないのがおかしいと思った。	学校教師の日常的な生徒の観察の必要性	h 学校教師の安全配慮義務
	⑥	鹿児島にもいろんな相談機関があるのを初めて知った。	いじめから逃れるための相談機関の理解	s 被害者対応の考察
	⑦	友達に優しく接することができるような人になりたい。	今後のいじめに対する決意	p いじめ防止・抑止の決意
C13	①	最後のいじめの授業では、法的にいじめから逃れる手段や自分でどうにかする方法等を学んだ。	いじめから逃れるための法的措置についての言及	l 被害者救済の法的措置
	②	Aには、いじめられた時に、友達がいなかったし、先生も頼りなかったから、どうすることもできなかったけれど、さすがに自殺しなくても、ちゃんと考えて、親と相談したりして対策をとれば少しは楽になったんじゃないかなと思うところがたくさんあった。	被害者がいじめから逃れるためにとった対応への批判	s 被害者対応の考察
	③	自分がいじめられた時や、人がいじめられている時にちゃんと対応できるようになりたい。	今後のいじめから逃れるための決意	p いじめ防止・抑止の決意
C14	①	なんでAは、無駄な抵抗ばかりして、親や先生に相談して、法的手段やいじめ相談所にいかなかったのだろう。	いじめ被害から逃れるための法的措置についての言及	l 被害者救済の法的措置
	②	そして、Aのいじめに気づいてやれない親や先生たちもいたのだろう。もっと、積極的にこの問題に取り組むべきだと思う。	被害者保護者の対応への批判	j 被害者保護者の保護監督義務
	③	そして、Aのいじめに気づいてやれない親や先生たちもいたのだろう。もっと、積極的にこの問題に取り組むべきだと思う。	学校教師の安全配慮不足への言及	h 学校教師の安全配慮義務
C15	①	最初の授業でAがいじめられていることについて習ったけど、自分が想像するいじめとぜんぜん違うレベルのいじめだった。実際、Aはいじめられていたわけだけど、Aも手を出したりした部分はAも悪いと思った。	被害者対応の問題性についての言及	m 被害者自身の問題点
	②	先生の対処がとても悪かった。握手だけでは、仲直りはできないと思う。	学校教師のいじめ認知不足と対応の問題点についての言及	h 学校教師の安全配慮義務
C16	①	被害者になったときの手段が少ないと思った。もっと増やさないといけない。いじめ相談所へ相談したら、どのように対処してくれるのかが、わからない。Aも自分からは、相談しにくかっただろうと思うから、	被害者対応としての相談所への相談についての批判的言及	s 被害者対応の考察
	②	周りの人たちが仲間になって支えれば、自殺にはならなかった。	他の生徒たちの不作為による自殺	k 同級生の不作為と対応考察
C17	①	今までいじめの授業してきて、いろいろなことが分かったり、いじめは犯罪になったりするという事も分かった。	いじめの犯罪性理解	t いじめの犯罪性の理解

	②	今回のケースでは、先生や加害者などの責任が特に大きかったことも分かりました。いじめの対策は、まだまだ進んでいなくて、対策があまりないという現状も知ることが出来ました。また、このようないじめの授業があったときなどは、もっと多くのことを知りたいです。	いじめ責任についての理解	v いじめ責任についての考察
C18	①	もし、自分が周りの人だったら、とめることはできないと思う。加害者が友達だったら、被害者がきらいとかじゃなくても、自分もいじめに参加してしまうと思う。	他の生徒達の対応についての現実的考察、	k 同級生の不作為と対応考察
	②	でも、もし自分が被害者の立場だと、と考えると、だれか味方になってほしいと思うだろうけど、実際、とてもむずかしいと思う。Aはいじめをされていて、何か行動するべきだったんじゃないかなあと思った。	被害者としての対応についての考察への言及	s 被害者対応の考察
C19	①	この話を聞いて、実際にこんなにひどいこと（マーガリン事件など）をする人がいるんだなあと驚いた。	マーガリン事件によるいじめの理解	d 物理的いじめ
	②	Aは自殺してしまったけど、たくさん死ななくてもいい道はあったと思った。でも、それにはやっぱり支えてくれる人がいないと1人で悩んでダメなんだなと思った。	いのちを奪ういじめの理解についての言及	r いのちを奪ういじめの理解
	③	私もこのことを聞いて、できるだけ助ける側の人になりたいと思った。いじめても楽しくないけど、助けたい気持ちになって、いじめられていた人も助かって、とてもいいなと思った。そして、このAは死んでしまったけど、私のいじめに対する気持ちは深まったと思う。だから、これを通して、いじめのない社会にするように心がけたいと思う。	いじめ防止抑止のための今後の取り組みに対する決意	p いじめ防止・抑止の決意
C20	①	3時間分のいじめの授業で思ったことは、Aは転校してきたばかりだから、周りの人たちは少しは優しくしてあげたら、良かったと思う。	他の生徒たちの対応についての批判的考察	k 同級生の不作為と対応考察
	②	先生もAに対してのいじめを軽く考えるんじゃないくて、積極的に考えておけば、Aが自殺をしなくても済んだと思う。	学校教師のいじめ自殺予見可能性の過失責任	h 学校教師の安全配慮義務
	③	Aの親はAの様子がおかしいと思ったから、Aに聞いてみたりしたら、良いと思った	被害者保護者の養育責任	j 被害者保護者の保護監督義務
	④	Aはだまっておくんじゃないくて、校長や親やいじめ相談所に相談したら、ちょっとは変わったと思った。	被害者の対応としての相談についての考察の言及	s 被害者対応の考察
C21	①	もし、自分が被害者だったら、一人でかかえこんでだれにも話せないと思う。勇気をふりしぼっても、なかなか出来るような事ではない。	被害者心情の理解と共感	n 被害者への共感・心情理解
	②	でも、仲の良い友だちがクラスにいたら、すっごくうれしいと思う。気が楽になって、いじめられていた日のことを忘れるようになっていける人がくればいいなあとと思います。自分の悪いところもあるわけだし、自分が悪いと思ったら、謝って許してもらえばいい。だけど、許してもらえない場合は、ほっといて、また言われたら友だちに相談する。（手紙での交換など）を使ってやる。心の中にためておくのは、一番良くない。	他の生徒は不作為ではなく、仲の良い友達が深刻ないじめから救うことへの言及	k 同級生の不作為と対応考察
	③	1人1人がじっくり考えられた。	いじめ授業への感謝	q いじめ授業への感謝
C22	①	いじめはいくら被害者に問題があってもいじめる「理由にはならない」と思いました。いじめるのではなく、指摘してあげれば良かったと思う（悪い所）。相手の悪い所が目につくということはその相手をよく見ているからだと思ったからです。	被害者に対する対応の問題性についての言及	s 被害者対応の考察
	②	それに、誰でもいじめられれば自信を無くしてしまい、自分の良い所への自信（意見とかも）が無くなり、全てが悪く思えてきます。Aは前の学校でのことがあってからか、自分を信じる力が弱かったと思えてしかたありません。とにかく、いじめは誰も幸せにしてくれない。傷つくだけだと思いました。	いじめ被害者の心情を洞察し、共感する言及	n 被害者への共感・心情理解
C23	①	最初は単純に加害者が悪いと考えていたが、授業を受けていくと、先生も対応しなかったりと、その周りの人たちの悪いところまで見えてきたりしました。	学校教師の日常的な安全配慮のための過失	h 学校教師の安全配慮義務
	②	裁判所は、Aにも少しは悪いところがあったと認めていたが、ほとんどが必死の抵抗と言っていたので、私は少し驚いた。（喧嘩が多いと考えていたから）	被害者によるいじめ行為に対する抵抗	w 被害者対応としての抵抗の理解

	③	Aはやっぱりだれかに(親など)相談した方が良かったと思いました。(そしたら気も軽くなり、自殺しなくても良かったかもしれないから)	被害者は相談所への対応への言及	s 被害者対応の考察
	④	先生はなぜ親に伝えなかったのだろうかかと疑問を持ちました。	学校教師の保護者への情報提供不足	h 学校教師の安全配慮義務
C24	①	はじめこの話をよんだときは、ひどいなあかわいそうだなあと客観的にしか感じていなくて、でも自分たちでいろいろ考え、みんなの意見を聞いてみんなはこういう風に思うんだと知り、一人一人の考え方の違いがわかりました。裁判所に出した答えには驚かされる部分もありましたが、とても勉強になりました。この話を客観的に思っていた私でしたが、Aの気持ちになったり、周りの人はどうすればよいのかを考えて身近に感じる事が出来るようになりました。これからはこの勉強を生かして生活していきたいと思います、	いじめ授業の学びの大きさと感謝についての言及	q いじめ授業への感謝
C25	①	3時間の授業でいじめのことについて考え、学習してきましたが、どんなふうな対策をとれば良かった、周りの人もどうすれば良かったなど、みんなで意見を出しましたが、わたしたち中学生の生活の中で実際に行えるのは、少ししかないと思えました。少ししかない中でも勇気がないと出来ないものばかりでした。自分はAのいじめられていた痛みや思いは分からないけれど、いつ自分がいじめられるか分からないので、今回の学習は自分のためにもよい学習だった。	いじめ授業の学びの大きさと感謝についての言及	q いじめ授業への感謝
C26	①	いじめはダメなことだと思った。被害者もダメだと思った。いじめは人生を狂わせる。いじめは人間として最低なことだ。	人生を狂わせるいじめの理解	r いのちを奪ういじめの理解
C27	①	今までの授業で、普段やっていることが、いじめとなったり、ちょっとした事がいじめになると知って、少しびっくりした。	普段の日常的な行為がいじめになるという理解	e いじめとふざけ
	②	もし、自分がいじめられたら、親や身近な人、信頼できる先生に相談しようと思った。Aはなぜ親などに相談せず、1人で苦しんでいたのかなと思った。	被害者対応についての批判的考察	s 被害者対応の考察
	③	また、自分の周りでいじめられている人や、いじめている人を見かけたら、自分で注意できることはやって、協力出来ることなど、進んでやりたいと思いました。これから、この授業を生活に活かして、いじめのない学校になるといいなと思いました。	他の生徒たちの不作為と対応についての言及	k 同級生の不作為と対応考察
C28	①	いじめをする加害者も被害者も気持ちはいやだと思う。加害者はいじめをやって楽しいはずはないし、被害者もつらいと思うから、いじめはこの世からなくなればいいと思う。いじめをやっても被害者や加害者、周りの人が傷つくだけだから、やんない方がいいと思う。	いじめ加害者被害者の心づきの洞察についての言及	n 被害者への共感・心情理解
C29	①	3時間、いじめについての授業を受けて、改めていじめはいけないものなんだと思った。頼れる人もいなくて、相談することもできなくて、本当にかわいそうだった。	被害者の心情の洞察と共感	n 被害者への共感・心情理解
	②	Aが1人で悩みを抱え込んで、最後には自殺までしてしまった	自殺に追い込んでいのちを奪ういじめの理解	r いのちを奪ういじめの理解
	③	マーガリン事件では、机の上に、マーガリンが塗ってあって、それに画びょうまで置いてあったのに	マーガリン事件によるいじめの理解	d 物理的いじめ
	④	何で先生は親にも報告せずに、加害者に注意しただけだったのだろうと思った。もう少し、先生がこのいじめについてくわしく調べれば良かったと思った。	学校教師のいじめ認知不足による過失責任と対応の問題点についての言及	h 学校教師の安全配慮義務
C30	①	いじめ授業をしてても真剣に考えてない人がいた。いじめられている人が悪いとかいう人もいたが私はそう思わない。その人の性格が悪いからとかあったけど性格が悪いのはいじめをしている人もいっしょじゃんと思った。	いじめ行為に対する被害者の抵抗の意味	w 被害者対応としての抵抗の理解
	②	いじめてる人はいじめを実感していないと思う。ただおもしろ半分じゃすまないときもある。	加害者に対する批判	o 加害者対応の批判
	③	もし自分ならいじめられている人がいたら電話をしてはげましてやりたい。	他の生徒たちの現実的対応の考察と決意	k 同級生の不作為と対応考察

C31	①	周りの人やAがどうすべきだったかを考えて、私は周りの人がAの気をつかい、一言でもいいから声をかけてあげればよかつたんじゃないかと思います。	他の生徒たちの不作為の問題と対応についての言及	k 同級生の不作為と対応考察
	②	また、Aも親に今日一日のことを話し、どうしてもいやだということがあったら親から校長先生とか、いじめ相談とかに相談してもらおうということもできたんじゃないかなと思います。	被害者による相談の対応についての考察	s 被害者対応の考察
	③	あと、欠席すれば周りの人も気づくんじゃないかなと思う。	法的措置としての欠席についての言及	l 被害者救済の法的措置
C32	①	クラス替えや転校、出席停止などいろいろな方法があることを知った。でも、それとは逆で進路の問題などいろんな問題が出てきて、どうすればいいのかなどを考えることができた。	法的措置の現実的考察、	l 被害者救済の法的措置
	②	教師はちゃんと対応して、加害者をきちんとすればよかった。	学校教師のいじめ指導の過失責任への言及	h 学校教師の安全配慮義務
	③	Aも自殺する前に冷静に先生や親などに相談すればよかった。	被害者対応についての批判的考察	s 被害者対応の考察
	④	周りの人も先生に言ったりすればよかったし、勇気を出して友達になれば良かった。	他の生徒たちの不作為問題と対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
C33	①	僕はイジメの授業を受けて学んだことがいっぱいあります。人が冗談でやっていることが被害者とはとてもつらかったと思う。	いじめ被害者の心情を洞察し、共感する言及	n 被害者への共感・心情理解
	②	加害者も大人数でやっていたので、それがいけないと思った。	共同不法行為がいじめであることへの理解	x 共同不法行為としてのいじめ
	③	僕たちが冗談でやっていることも裁判所ではすべて違反であることがわかったとき、とてもびっくりした。	ふざけがいじめになることへの理解	e いじめとふざけ
	④	やはり信頼できる友達が必要だなあーとこの授業を受けてつくづく思った。この授業を受けていろいろなことを学べた。とてもいい勉強になった。とても意味があった。	いじめ授業への感謝	q いじめ授業への感謝
C34	①	まず加害者に問題があると思います。度が過ぎたイジメがあるのでいけないと思った。	加害者のいじめ行為への批判	o 加害者対応の批判
	②	次に先生に問題があると思います。しっかり生徒のことを観察しておけば、もっとちゃんとした対応ができたのではないかと思います。この先生は先生失格だと思います。	学校教師の日常的な安全配慮のための過失	h 学校教師の安全配慮義務
	③	次にAにも問題があったと思います。親か先生に相談すればこんなことをしなくて済んだかもしれません。	被害者の相談しなかった事への批判的考察	s 被害者対応の考察
C35	①	この3時間授業をしていろいろな学びました。足かけや肩にぶつかったりがあって、しかもそれが暴行になるなんて初めて知りました。この内容を聞いて今までやってきたことを反省しました。加害者・教師もちゃんと考えればいいのにと思いました。	足かけや肩にぶつかることが暴行のいじめになることへの理解	c 暴行・恐喝
C36	①	Aが相談機関に相談しにいったら、いろいろな処置をとれば、もしかしたら死なずに済んだかもしれないのにと思いました。	いじめによっていのちを奪われることへの理解	r いのちを奪ういじめの理解
	②	Aが学校を欠席したら、加害者がいじめをやめたかもしれないのに、Aは欠席もせずに、ほんとうにバカだなあと思いました。	いじめから逃れるための法的措置についての言及	l 被害者救済の法的措置
	③	発表を聞いていて、やっぱり問題は、加害者はもちろん、先生、保護者にもいろいろと問題があったんだなあと思いました。	いじめ責任における理解と考察	v いじめ責任についての考察
	④	お母さんも休みなさいとか声をかけてやればいいのに。死ぬよりは欠席の方がましなのに。	被害者保護者の養育責任についての言及	j 被害者保護者の保護監督義務
C37	①	僕は初めいじめなんてどうでもいいじゃんと思っていました。でも、Aはがんばっていたんだなあと思ったけどA自らやっていた場面もあったのでそれはいけないんじゃないかと思いました。	被害者の対応についての批判的考察	s 被害者対応の考察
	②	だけど、やっぱり加害者も悪いと思いました。なぜ、加害者はじぶんがもしいじめられたらということを考えなかったのかなと思いました。	加害者のいじめ行為に対する批判	o 加害者対応の批判

	③	0 先生に対して思ったことはなぜ親に言わなかったこととなぜもっときびしく注意をしなかったのかと思いました。	学校教師の保護者への情報提供不足といじめ指導の過失	h 学校教師の安全配慮義務
C38	①	いじめの授業をしていじめられたときの対応がすごかった。日本もがんばっているんだと思った。いじめがなくなってみんなが行きやすい学校になってほしい。周りの人もいじめに気づいていたのならとめてあげればよかった。	他の生徒たちの不作為の問題性についての言及	k 同級生の不作為と対応考察
	②	加害者もいけないことの区別ぐらいできると思った。	加害者のいじめ行為についての批判的考察	o 加害者対応の批判
	③	被害者も親や先生に思い切って相談すれば良かった。	被害者の相談しなかった事についての批判	s 被害者対応の考察
	④	親も自分の子どもの異常を少し分かってあげれば良かった。	被害者保護者の保護監督における問題	j 被害者保護者の保護監督義務
C39	①	やっぱりマーガリン事件が A の生きる光をなくしたと思いました。	マーガリン事件が被害者のダメージとなったいじめの理解	d 物理的いじめ
	②	自分で生きていくには、どうしたらいいのか家で考えれば良かった。	法的措置としての欠席の重要性の言及	l 被害者救済の法的措置
	③	ノートの落書きの時から母親にこんな事書かれていたんだよと見せれば良かった。	ノートの落書きによるいじめ行為から対応考察	d 物理的いじめ
	④	0 先生じゃなくて他の先生に言って相談すれば良かった。自分もやられて悪口を言わないでいじめるなどしっかり加害者に伝えるべきだった。	被害者対応についての考察	s 被害者対応の考察
	⑤	とてもいい授業になった。	授業への感謝	q いじめ授業への感謝
C40	①	A はいじめを受けて親に言わなかったり、A の発言によって起きたものがあって、最初は A 自身もいけないのではと思っていましたが、A の発言の方は、必死の抵抗だと知ったときなるほどと思いました。	被害者によるいじめ行為に対する抵抗の理解	w 被害者対応としての抵抗の理解
	②	また、教科書や机などへの落書きやチョークの粉などがどんな法で裁かれるのかわかったので勉強になりました。	落書きなどのいじめ行為の理解	d 物理的いじめ
	③	加害者を出席停止にしたり、被害者を転校や緊急の欠席ができるのがいいことだと思いました。	いじめから逃れるための法的措置についての言及	l 被害者救済の法的措置
C41	①	A はかわいそうと思った。いじめとわかっていたのに、握手で終わりって最低と思った。親どおして話し合ったりすればよかったなあと思った。加害者はいじめをしておもしろいのかと思います。	学校教師のいじめ指導における問題性と過失責任	h 学校教師の安全配慮義務
	②	いい勉強になりました。A は転校すれば良かった。理由はかわいそうと思うから転校すればいい。	法的措置としての転校についての言及	l 被害者救済の法的措置
C42	①	いちばん重罪なのはいじめを行っている加害者側だと思った。	加害者のいじめ行為に対する批判	o 加害者対応の批判
	②	また、それらを見ている人たちも加害者にすべきだと思った。	他の生徒たちの不作為の問題性についての責任	k 同級生の不作為と対応考察
	③	教師の 0 先生は注意指導が足りなかった。また生徒らの行動をもっと重視しておくべきであった。	学校教師の安全配慮の義務違反	h 学校教師の安全配慮義務
	④	また、A も問題があった。	被害者の問題性への言及	m 被害者自身の問題点
C43	①	私はまず日ごろのふざけでやっていることが法律違反な事が結構あると知って少しびっくりした。	ふざけがいじめになることへの理解	e いじめとふざけ
	②	いじめの責任はだれにあるというのでやはり加害者と先生はなっとくできたが、その先生が A 君に報告を受けていない母親に責任があるというのはやはりおかしいと思った。	いじめ責任についての考察、	v いじめ責任についての考察

	③	いじめの電話相談や欠席転校などというイジメから逃れる手段はあるが、私はどれも確実にイジメからは逃げれないと思ったので、もっと確実な手段ができると良いと思います。	いじめから逃れるための法的措置の有効性についての言及	l 被害者救済の法的措置
C44	①	結果的にいじめの続いた原因は加害者や被害者、まわりの人々、先生、Aにもあったことがわかった。実際、その場、その場だけの対処だけだった。O先生もけっこう悪いやつだと思った。	いじめ責任についての理解と考察	v いじめ責任についての考察
	②	Aはいじめをだれかに相談すれば良かったと思う。なぜなら、Aや加害者を休ませたりしても、とくに意味ないし、ましてや、クラス、学校を変えても、A自体変わらないといけないうし、クラスだけじゃ、加害者ともまだ近いので、あまり意味ないと思いました。だったら、だれかに相談してAや加害者を変えないといけないうしと思った。	被害者がいじめから逃れるために相談の重要性への言及	s 被害者対応の考察
C45	①	今回の授業はいじめについてでした。Aや先生が出てきました。最初は転校したAがいじめられるときはかわいそうと思った。	いじめ被害者の心情理解と共感	n 被害者への共感・心情理解
	②	でもAもやりかえしていたから悪と思ったがそれは抵抗だった。ほかにもいろいろしていた。	被害者によるいじめ行為に対する抵抗の理解	w 被害者対応としての抵抗の理解
	③	いちばんひどいのはマーガリン事件だと思った。ここまでしいじめを見たことはなくてひどかった。	マーガリン事件によるいじめの理解	d 物理的いじめ
	④	ほかにも先生や加害者も悪いと思った。しっかり親に言っとけばこんなことにならないと思った。いじめはよくないと思った。	学校教師の安全配慮として保護者への情報提供の過失	h 学校教師の安全配慮義務
C46	①	Aは転校した場所を間違えていたと思う。周りの人はAのために何にもしてあげていなかったためにAは希望の光が見えなくなったからAは自殺してしまった。	いのちを奪ういじめの理解についての言及	r いのちを奪ういじめの理解
	②	O先生はもっと生徒と生徒の関係を知っておくべきだったと思う。学校からの対応も少ないし、O先生は全部自分で解決して学校自体には何にも相談していないからクラスは変わらなかった。この授業を通して、いじめは何にも意味がないし、人にはいじめる権利もない。	学校教師のいじめ対応の組織的問題点と安全配慮義務違反	h 学校教師の安全配慮義務
C47	①	僕は3時間いじめの授業を受けていじめにもしあったらどうすればいいかわかった。そして、いじめられてる人がいたらどうすればいいかわかった。足かけなどいじめにはいると知った。この授業を学んで役立てていきたいです。	足かけがいじめである事理解	e いじめとふざけ
C48	①	いじめられて、苦しみ、自殺まで追い込まれるから、いじめは本当に怖いと思った。でもいじめはふせげるものだと思った。神奈川県中学校いじめ自殺事件は、加害者、教師、被害者、その親、周囲の人たちが、もう少し深く考えれば、自殺までならなかったと思う。	自殺に追い込みいのちを奪ういじめの理解	r いのちを奪ういじめの理解
	②	いじめの授業3で、いじめられたら、被害者は休んだり転校したり、相談センターに連絡をしたり、また、加害者は出席停止にできるようにになっていることが分かった。	いじめから逃れるための法的措置についての理解言及	l 被害者救済の法的措置
	③	いじめ自殺事件は、いじめた人たちもそうだが、それに気づかなかつたり、対策をとらなかった学校、教師には責任があると思う。	学校教師の安全配慮の義務違反	h 学校教師の安全配慮義務
	④	友達をつくるのが苦手だったとしても、誰かに相談する必要があったと思う。	いじめ被害者の相談しなかったことについての考察	s 被害者対応の考察
C49	①	初めは、話を聞くだけで一方的に加害者が悪いと思い込んでいたが、どんどん授業を受けるようになって一番悪いのはやはりイジメを行った生徒(加害者)だが、その周りの人たちも同様に罪があるのだということを知った。被害者の子を精神的に支える人が一人でもいたら最悪の結果は防げたと思う。それには身近にいる友達が声をかけたり	他の生徒たちの不作為の問題性の気づきと対応の考察	k 同級生の不作為と対応考察
	②	先生がもっと厳重に注意深くしていくことで周りの協力が必要なのだった。	学校教師の日常的な安全配慮のための過失	h 学校教師の安全配慮義務
	③	また、イジメの授業を受けていじめを受けたときの対処法を学んでおくべきだったと思う。みんながイジメについての知識の幅を広げることがいちばん大事だと知りました。	いじめ授業による知識獲得への感謝	q いじめ授業への感謝

C50	①	最初のいじめが犯罪ということを知らなかった。	いじめの犯罪性理解	t いじめの犯罪性の理解
	②	A はやり返していて悪いなと思ってたけどこの授業を受けて抵抗していたんだと初めてわかった。だけど、もっと抵抗の仕方を変えればいじめはひどくならなかったんじゃないかと思った。	被害者のいじめに対する抵抗についての理解	w 被害者対応としての抵抗の理解
	③	0 先生ももう少し A のことに関して考えるべきだと思った。周りにいる人も A を助けてあげればよかったと思った。	学校教師のいじめ認知不足による過失	h 学校教師の安全配慮義務
	④	A も、もう少し頼りになる先生とかに相談すれば何か自分のためにも変われたと思う。	被害者の対応についての考察	s 被害者対応の考察
	⑤	A の親も A の家での変化とかに気づいてあげるべきだと思った。	被害者保護者の日常的な保護監督の重要性	j 被害者保護者の保護監督義務
	⑥	軽い悪口だけでも犯罪・いじめになるということはこの授業を受けて知った。	悪口が犯罪やいじめになることへの理解	a 悪口
C51	①	この3時間の授業を受けて、こんなことを学び、考え、感じました。一つ目は、いじめはたくさんの犯罪(罪)に当てはまり、大きな問題であることです。	いじめがたくさんの犯罪である事への理解	t いじめの犯罪性の理解
	②	2つめは、周りの人や、被害者、加害者にも悪い点があり、どのような言動を心がけていれば良かったのか。3つめは、いじめについて、もっとたくさん知らなければいけなくて、一人一人がいじめやいじている人にももっと積極的に考えていけばいけないということです。世界には、もっとたくさんのひどいじめや差別があります。そのいじめが少しずつでもなくなって、最後はいじめがなくなって、お互いのことをもっと考えることができる世界になってほしいです。	いじめ防止抑止のために積極的に学び対応を考察することの重要性	p いじめ防止・抑止の決意
C52	①	いじめの授業を3時間受けて思ったことは、ちょっとしたことで法に触れることが分かった。	いじめの不法行為についての理解	t いじめの犯罪性の理解
	②	マーガリン事件で0先生は親に知らせない所がおかしいと思った。	学校教師の安全配慮として保護者への情報提供の過失	h 学校教師の安全配慮義務
	③	加害者は被害者の気持ちをまったく考えていないと思う。	被害者の心情を洞察しない加害者に対する批判	o 加害者対応の批判
	④	A は誰にも言わなかったんじゃないかと言えなかったんだと思う。言ったら「もっとひどい事をされるんじゃないか」と思ったのかもしれない。A は A で何かを考えていたのかもしれないと思った。	被害者の心情を洞察し共感する記述	n 被害者への共感・心情理解
	⑤	そしてもっといじめは最低だと思う。この世に存在してはいけないと思う。もし、イジメを見たら手をさしのべたいと思う。	今後のいじめに対する決意	p いじめ防止・抑止の決意
C53	①	A にも少し問題があったと思います。けどなによりいじめをした加害者が悪いと思う。	いじめ加害者への批判	o 加害者対応の批判
	②	少しでも相談できる人がいれば良かった。友達がいらないなら親でも相談所へもどこでもいいから心の底の思いを言える人がいればよかった。	被害者の相談についての考察の言及	s 被害者対応の考察
	③	あと、いじめられるのをみていて誰か助ける人はいなかったのか。うしろめたい気持ちはなかったのか。少しでも言葉をかけていけば A 君の自殺もなかったと思う。	他の生徒たちの不作為の問題性についての言及	k 同級生の不作為と対応考察
	④	親も A の表情とかに気づいてあげられなかったのかと思います。気づいてあげられたらよかったと思う。	被害者保護者の日常的な保護監督の重要性	j 被害者保護者の保護監督義務
	⑤	先生もマーガリン事件のこととか、なぜ言わなかったのだろうと思います。ただ、めんどくさいだけなんじゃないかと思います。教師が一番気づいているんだからちゃんとやればよかったと思う。	学校教師の安全配慮として保護者への情報提供の過失	h 学校教師の安全配慮義務
C54	①	いじめなどで、自殺を苦しんだりしている人がいることを改めて知って、とても残念だと思いました。いじめがなくなってほしいと思いました。	いじめによって自殺まで追い込まれいのちを奪ういじめの理解	r いのちを奪ういじめの理解

	②	Aはもっと先生や親に相談するべきだったと思います。	被害者対応としての相談についての言及	s 被害者対応の考察
	③	だれか一人でも、Aを励ましてあげるような人がいれば、自殺はしなかったと思います。	他の生徒たちの不作為による自殺	k 同級生の不作為と対応考察
	④	これからもし私の近くでいじめがあったら、できるかぎり助けてあげたいです。	いじめ防止抑止のための今後の取り組みに対する決意	p いじめ防止・抑止の決意
C55	①	加害者がいちばん悪いけど、周りの人や先生も悪い	いじめ責任の考察	v いじめ責任についての考察
	②	Aはいじめにあった時点でだれかに相談すればいい。	いじめ被害者の対応としての相談についての言及	s 被害者対応の考察
	③	遊び半分でマーガリンや画びょうなど、してはいけないと思った。	マーガリン事件によるいじめの理解	d 物理的いじめ
	④	周りの人は励ましたり少しでも声をかければ良かったと思う。	他の生徒たちの不作為の問題性についての言及	k 同級生の不作為と対応考察
C56	①	いじめをなくすために、どうすればいいのかというのを考えてみると、すごくむずかしい問題だということに気づきました。私が一番いい方法だと思ったのは、学校を休んで周りの人に訴えるという方法です。いじめから逃げて逃げて逃げ続けて自分の身を守るという方法もあると思います。どの方法にも欠点はあるかもしれないけど、自分の命を自分でなくしてしまうのは、よくないと思った。私の力ではどうすることもできないいじめであっても、これからは解決策を考えていきたい。	いじめ被害者としての法的措置についての理解と考察、	l 被害者救済の法的措置
C57	①	最初、正直Aがかわいそうだとあんまり思えなかった。なぜかという最初は関係なかった人に自らけんかを売って巻き込んだりしてしたからだ。	被害者の行動についての批判的考察	o 加害者対応の批判
	②	最初いじめてきた人には抵抗としてやり返すのは有りだが、自分から関係のない人にやるのは無しだと思う。	いじめ被害者の抵抗としての対応の理解	w 被害者対応としての抵抗の理解
	②	0先生も担任としてあてにならなかったと思う。Aが友達を作るのが苦手なのを知ってて十分な対応ができてなかったと思う。	学校教師のいじめ認知不足による過失	h 学校教師の安全配慮義務
C58	①	私はこんな権利があるなんて分かりませんでした。加害者を出席停止にできるなんて思ってもいませんでした。転校してもまたいじめられる、友達ができる…どっちもむずかしいと思いました。やっぱり命は一つしかないのでやっぱり相談所に行って話した方がいいと思います。Aは相談しないで自殺したので、まだ抜け道はあったと思います。	法的措置についての現実的考察	l 被害者救済の法的措置
C59	①	親は学校の様子を聞いてあげたりすればよかった。	被害者保護者の日常的な保護監督の重要性	j 被害者保護者の保護監督義務
	②	Aは周りにいる人たちを不快にさせるような言動を控えれば友達ができのかもしれないし、相談をすればよかった。	被害者対応についての批判的考察	s 被害者対応の考察
	③	転校したとき「友達がつくれぬ」ということを心配していた。だから先生も考えてあげたり、学校側もいろんな手があったんだし、もっと配慮して周りに気を配ってればAの自殺を防げたかもしれないと思う。	学校教師のいじめ対応の組織的問題点と安全配慮義務違反	h 学校教師の安全配慮義務
	④	加害者とかクラスメートたちはただなぐったりいじめたりしないで、素直にいやなところを言うとか話し合いとかをすれば良かった。	加害者のいじめ行為に対する批判	o 加害者対応の批判
C60	①	いじめられた後の逃げ道は多くはあるけど、限られているので、いじめられる前に自分の悪いところを考えて、直せばいいと思った。いじめられても多くの人が助けてくれるのに、Aはその人たちに頼らず、自分一人で抱え込んでたのが間違いだった。	被害者が一人でかえ込んだことについての批判的考察	s 被害者対応の考察
	②	いじめられている人がいたら、自分の出来ることがある限り、最善を尽くしたいと思う。	他の生徒たちの不作為と対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
C61	①	Aだけをいじめのないクラスに移すべきだったと思います。クラスを移せば、仲良しの友達がつくれたと思います。そして、自殺を止められたと思います。	法的措置としてのクラス替えについての考察	l 被害者救済の法的措置

C62	①	今回は対処法について、周りの人も止められたら、止めた方が良かったと思った。	他の生徒たちの不作為と対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
	②	あと、いじめがなくなるように先生も努力したらいいのになあと思った。	学校教師の日常的な安全配慮のための努力	h 学校教師の安全配慮義務
	③	あと、いじめを受けていると思ったら、相談するべきだと分かった。	被害者は相談するという方策についての考察	s 被害者対応の考察
C63	①	全体を通して、いじめは被害者の困っている所を見て、楽しんでいるのがいじめにつながっていることが分かった。いじめた側としては、このことを一生を通して忘れず、ひたすら考えて、自分のしたことを悔い改めてほしいと思う。そして、これから、このようなことが起こらないように、自分の身の周りのいじめにも気をつけてほしい。	いじめ加害者に対する批判的考察	o 加害者対応の批判
	②	また、やり返しや、自分の意見を押しつけるという感じで、いじめになるマーガリン事件などのいじめも知った。	マーガリン事件がいじめに発展するという理解	d 物理的いじめ
C64	①	今日は、被害者が自殺しないためにする方法を考えた。いろいろ自分の意見と合ったり合わなかったりしたけど、いろんな意見を聞いて納得できたものもあった。	自殺まで追い込む命を奪ういじめの理解	r いのちを奪ういじめの理解
	②	これから先、どんなことがあるか分からないけど、いじめられたり、いじている人を見たりしない学校にしたい。	いじめ防止や抑止を可能にするための決意	p いじめ防止・抑止の決意
C65	①	いじめはとてもしやめてはいけないうことだということを改めて分かった。自分は加害者やただの傍観者にならないように、これから気をつけたい。	いじめ防止や抑止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意
	②	この授業はとて良かったと思う。この授業を受けて、思ったことや感じたことをこれからの生活に活かしたい。	いじめ授業に対する感謝	q いじめ授業への感謝
C66	①	いじめられていても、いろいろな手段があることを知った。たとえば、いじめられても、死という選択をせずに緊急避難の欠席や相談所に相談や行動を起こせばいいと思った。	いじめからの逃れるための法的措置の理解、	l 被害者救済の法的措置
	②	いじめに参加しなかったり、いじめられたりということは、自分にも必ず起きない訳ではないので、いじめられている人やいじめられたら、この授業を思い起こして、役立てばいいと思います。3時間通して、とてもいい経験になった。	いじめ授業が実生活に役だったことの感想	q いじめ授業への感謝
C67	①	すごかった。いじている人がやっていたことが。	加害者行為への批判的驚き	o 加害者対応の批判
C68	①	A自身にもできることはあったんだなと思った。Aは親に相談して、いじめ相談センターなどで相談すれば、もっと気が楽になったと思う。また、他の学校に転校するのもいいと思った。転校したら、その学校で友達を作れるかもしれないし、周りの人への接し方など、前の経験を活かして上手く接することができるかもしれないから、転校はいいなと思った。	転校という法的措置についての理解と現実的考察	l 被害者救済の法的措置
C69	①	今日の授業の内容は、よく分かった。全体的にAの心が弱かったと思う。	被害者の問題性の指摘	m 被害者自身の問題点
C70	①	いろいろな対策があったのには、びっくりした。だけど、こんなことが起こらない世界を作っていきたい。	いじめ防止や抑止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意
C71	①	全体的に見て、先生や学校もあまかったけど、裁判官もあまいと僕は思いました。なぜなら、Aが転校や欠席をするよりも、Aをいじめた人たちがバラバラで、どこか別の学校に行くべきだと思いました。いじめ相談センターに電話しても、すぐに解決してくれないのではないかと思います。	被害者救済としての法的措置についての理解と考察	l 被害者救済の法的措置
	②	周りの人は何で見て見ぬふりをするのだろうかと思いました。1人じゃなくても、7~10人ぐらいで集まって、Aを助ける方法を考えるべきではなかったのだろうかと思いました。	他の生徒たちの不作為と対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
	③	僕はこの授業を受けていじめは絶対にしてはいけなうと思いました。	今後いじめをしないことの決意	p いじめ防止・抑止の決意
C72	①	Aはいじめを1人でかかえこんでいたから自殺をしてしまったと思った。また、Aはだれかに相談すれば良かったと思った。	自殺にまで追い込んでしまういじめはいのちを奪うことの理解	r いのちを奪ういじめの理解

	②	また、自分が周りの人だったら、いじめは止められないと思った。いじめの授業でいろいろなことが分かった。	他の生徒たちの不作為についての現実的考察	k 同級生の不作為と対応考察
C73	①	いじめについて教えてもらって、転校してもいいのがわかった。なんで母親に相談しなかったのかがわからない。	法的措置としての転校についての理解	l 被害者救済の法的措置
C74	①	僕は今日の授業で、いじめられたらどうすれば良いかなど、たくさん学んだ。苦しくなったときは、僕は、Aのように1人で悩んでしまうと思うので、これからはどんどん友達や親に相談していきたい。それとAの様に困っている人がいたら、助けてあげよう。	被害者対応についての今後へのいじめへの決意	p いじめ防止・抑止の決意
C75	①	最初はあまり興味がなかったけど、それぞれの立場になったり、法律の事を知ったりして、いじめについて考えるいい機会になった。でもこういう事は、ない方がいいと思った。	いじめの法的関係の理解	t いじめの犯罪性の理解
C76	①	1年生の時もやったけど、自分たちがしているのが法に違反しているということがたくさんわかった。	いじめの不法行為についての理解	t いじめの犯罪性の理解
	②	いじめをしてもいけないし、いじめをされたら、だれかに相談しないと自分だけで抱え込まないことが大切だと思う。	被害者になったときに相談することの重要性の理解	s 被害者対応の考察
	③	いじめをされている人を見たら、話しかけてあげたい。1人1人がみんなのことを思いやることで、いじめが起こることは防げると思う。1年生でやったときよりもためになったから良かった。	他の生徒たちの対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
C77	①	いじめられる側、いじめる側、そして見て見ぬふりをした側での解決策がよく分かったと思う。見て見ぬふりをしていれば、何もできないから、たとえ怖くても誰かを助ける勇氣は必要だということ学んだ。	他の生徒たちの不作為と対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
	②	それと、いじめられる側でも、まだ抵抗できることはたくさんあるということを知った。	被害者の行為が抵抗であることの理解	w 被害者対応としての抵抗の理解
C78	①	いじめはなんであるのだろう。他にもいじめで死んだ人もたくさんいると思うとすごくかわいそうだ。自分の前でいじめがあったら止められないと思う。でも授業を受けて、先生に言ったりしていけたらいいなあ。	いじめ被害者への心情理解と共感、	n 被害者への共感・心情理解
	②	人の命に関わることだから、もしなんかあったら、	いのちを奪ういじめの理解についての言及	r いのちを奪ういじめの理解
C79	①	今日で、もしいじめられたときの対処法、みたいなものがわかった。いじめのセンターとかあるのもわかったし、とても勉強になった。Aは、自殺をする前に、相談したり、転校したりすれば良かった。	被害者としての法的措置の転校についての理解と考察、	l 被害者救済の法的措置
	②	親も学校に見に行くなどして、状況を把握しとけば良かったと思う。もっと、解決策があるんだから、もう少し考えれば良かった。	保護者の保護監督の義務と対応考察	j 被害者保護者の保護監督義務
C80	①	いじめのことは、毎回毎回言われますが、自殺したAのことを考えると、とてもかわいそうです。相談すれば、よかったのに、しなかったり、いじめられると分かっているのに、やり返したり。友達もいなかったり、本当に相談できる心を許せる人がいなかったのだと思うと、Aの行動をしっかりと見てあげてほしかったと思いました。	被害者の心情についての洞察と共感	n 被害者への共感・心情理解
C81	①	これからももし自分がいじめられたら、どうすればいいのがよくわかった。Aもこんな授業を受けていれば、自殺はしなかったと思う。加害者たちもいじめの授業を受けていたら、Aをいじめることもなかっただろうし、周りの人もAを助けてくれていたのかもしれないと思った。	いじめ授業についての感謝	q いじめ授業への感謝
	②	今後、このようなことがあれば、手を差しのべられるような人になりたいと思った。	今後のいじめに対応することの決意	p いじめ防止・抑止の決意
C82	①	Aが自殺してしまったのは、加害者の事もあるけど、	加害者の問題性	o 加害者対応の批判
	②	周りの人がどういう形で支えてあげれば、自殺にまで追いつめられずに済んだのではないのかなあと今日のこの時間思いました。	他の生徒たちの不作為の問題性考察	k 同級生の不作為と対応考察

	③	また、Aは1人で考え込みすぎていて、だれか友達に相談をしていたらなあとも思いました。	被害者の相談についての重要性の考察	s 被害者対応の考察
C83	①	周りの人(クラスの人)たちは、ちゃんとAをいじめている加害者たちに、いじめを止めた方がいいということを言った方がいいんじゃないかなあと思った。	他の生徒たちの不作為と対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
	②	また、Aも親や他の先生に相談したりすることができたんじゃないかなあと感じた。	被害者のいじめ対応としての相談についての考察	s 被害者対応の考察
C84	①	自分はいじめの授業を受けて、Aはいじめから自殺という形で意思表示をするのではなく、友達や親に相談するという事などをやってみれば良かったのにと思った。	被害者として相談することの大切さについての考察	s 被害者対応の考察
	②	もし、自分がいじめにあつたら、まず自分のできることを探して、自殺だけはしないようにしたい。また自分がそういう場面に居たら、見て見ぬふりじゃなくて、自分たちでいじめをとめられるようにしたい。	いじめ防止や解決のための今後への決意	p いじめ防止・抑止の決意
C85	①	Aはすぐに自殺などせずに、まず考えて、どこかに相談すれば良かったと思った。自殺を止める方法は、他にもいろいろあったのに、だれも何もしなくて、Aはかわいそうだと思った。	被害者の心情の洞察と共感	n 被害者への共感・心情理解
	②	先生も周りの人も見て見ぬふりをして、ひどいと思った。周りの人も考えてほしい。	他の生徒たちの不作為と対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
	③	先生も周りの人も見て見ぬふりをして、ひどいと思った。先生も自殺してから責任を感じてほしいと思った。	学校教師の安全保持義務違反	h 学校教師の安全配慮義務
	④	この3時間いじめについて勉強しているのと分かったので良かった。これから、いじめられている人を見たら、助けてあげたい。逆にいじめられたら、助けてほしい。	いじめ防止抑止のための今後へ決意と期待	p いじめ防止・抑止の決意
C86	①	いじめというのは、その人の自由を奪うことで絶対にしてはいけないと思った。いじめをすれば、被害者も加害者もいいことはないと思う。もしも、自分がそうだったらと思うと、すごくこわいです。	いじめは自由を奪うものであることの理解	t いじめの犯罪性の理解
	②	この授業を受けて、本当に良かったです。自分の日々の生活に役立てられればいいなあと思います。こんな悲しいことは、絶対にあってはいけないと思いました。	授業への感謝	q いじめ授業への感謝
C87	①	今日のこの授業は、どうすればよかったことなどをいろいろ意見が出て、ああそんなやり方があるなあとか、でもこれは自分にはできないかもとか、いろいろ考える時間でした。いじめられた時に、誰に相談したらいいとか、いじめられた時、どうすればいいとか、いじめのことを聞くセンターがあるとかを知れて良かったです。私はそういう所も知らなかったもので、知れて良かったです。でも、私だったら、自分1人で悩まないで、親や先生に相談すると思いました。まあ、いろいろと授業で勉強できてとても良かったと思いました。	いじめ授業によって多くの学びがあったことへの感謝	q いじめ授業への感謝
C88	①	私はこのいじめをとめられたと思います。このいじめに加わる全ての人がAを助ける何らかの行動をとってれば、自殺しなかったはず。Aには何の希望もなく、つらくて苦しい思いをしていました。	被害者の心情の洞察と共感	n 被害者への共感・心情理解
	②	自分だけでも勇気を出して行動したいと思います。この授業はとてもいじめについて考えさせてくれました。私はいじめをしっかりと止めたいし、気づいてあげたいです。この事件がおしえてくれることは、このようなことを繰り返し起こさないことだと思います。この事件を絶対にむだにしてはいけない。いじめにしっかりと向き合って、いじめをなくしたい。そのためには、自分がいじめをしないこと。一生守りたいと思います。	いじめ防止抑止のための今後への決意	p いじめ防止・抑止の決意
C89	①	いじめはしてはいけないと思った。ちょっとした悪ふざけもされる側にとっては、いじめに入ると思う。	悪ふざけによるいじめの考察	e いじめとふざけ
	②	自殺しなくても、なんらかの方法でいじめをなくせたとと思う。	いのちを奪ういじめの理解についての言及	r いのちを奪ういじめの理解
	③	周りの人もなんらかの方法をとれば、いじめを解決できたと思う。	他の生徒たちの不作為と対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
C90	①	同じ人間として、差別や暴力などのいじめはやはり良くないことだと思う。	差別暴力としてのいじめの理解	c 暴行・恐喝

C91	①	初めは犯罪なんだという事を、この学習で初めて知った。	いじめの犯罪性の理解	t いじめの犯罪性の理解
	②	一対一はトラブルで、一対多数がいじめになることも初めて知った。	共同不法行為がいじめであることへの理解	x 共同不法行為としてのいじめ
	③	いじめを受けて先生や親に相談しなくて、なんでだろうという思いとつらかったんだなという思いが2つある。	被害者の心情の洞察と共感	n 被害者への共感・心情理解
	④	周りの人も見ているいじめをしていてなんか行動をおこそうよと思った。そう思ったら、1対一クラスとなって、とてもとてもつらかったと思う。	他の生徒たちの不作為と対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
	⑤	Aの周りの人が、光を差し出したら、どうなったのかなと思った。ぼくは、そういう光をわたしてあげる人になりたい。	いじめ自殺を防ぐための今後への決意	p いじめ防止・抑止の決意
C92	①	ぼくはこの授業を受けて、いじめはちゃんとした犯罪だという事を初めて知った。たとえ、相手が口でなんか言ってきて、反抗してきたと思わない方がいいなあと思った。いじめはどこの学校でも起こることなので、このいじめが二度と起きないようにしなければいいなあと改めて思った。	いじめ犯罪性の理解	t いじめの犯罪性の理解
C93	①	いじめに対する考え方が少しずつ変わってきた。いじめの対処法は、勇気が必要。助けたいと思っても助けられないのがつらい。周りの人が1人でも多く相談してやればよかった。1人で悩んでいても何も変わらないと思った。	他の生徒達の勇気ある対応の考察	k 同級生の不作為と対応考察
	②	先生の対応が甘いと生徒がかわいそう。教師の責任だ。	学校教師のいじめ認知不足による過失	h 学校教師の安全配慮義務
C94	①	ぼくは、この最後の授業で、いじめられた時の対策を学びました。もし、ぼくがいじめられたら、転校すると思います。転校したら、最初は友達がいなくて、自殺して命がなくなるより、ましだと思います。転校してもダメだったら、親か相談所に行って、相談すればいいと思う。まず、いじめられたらとにかく、だれかに相談すれば解決すると思う。	被害者としての法的措置についての現実的考察	l 被害者救済の法的措置
C95	①	いじめの授業を通して、いじめはいけないと思った。これからぼくは、いじめを見ることがあるかもしれない。その時は、勇気を持って注意できるようにしたいです。	今後のいじめに対する決意	p いじめ防止・抑止の決意
C96	①	いじめの授業を受けて、本当にいじめはよくないと思った。でも、いじめの原因は、加害者だけではなくて、被害者にも少しは責任があると思った。被害者も校長先生や親に相談すれば、少しはいじめがなくなるのになあと思った。今回、いじめの授業を受けて、いじめをするとどんなにいやなのかがよく分かった。	被害者対応についての批判的考察	s 被害者対応の考察
C97	①	僕がいじめの授業を受けて思ったことは、やっぱり、Aも悪そうだけど、結果的にはやっぱり加害者が悪いと思った。	加害者のいじめ行動に対する批判と責任	o 加害者対応の批判
	②	けど、Aも、親や友達、先生などに相談していれば、自殺しないで済んだと思います。Aがいじめのことを話したりしていれば良かったと思う。	被害者が相談せず自殺しことに対する批判的考察	s 被害者対応の考察
	③	先生や親もAがいじめられていることに、ちゃんと気づいて、加害者にちゃんと話しをしていけば、こんなこと（自殺）にはならなかったと思います。	学校教師のいじめ認知不足による過失	h 学校教師の安全配慮義務
	④	先生や親もAがいじめられていることに、ちゃんと気づいて、加害者にちゃんと話しをしていけば、こんなこと（自殺）にはならなかったと思います。	被害者保護者の日常的な安全配慮の養育責任	j 被害者保護者の保護監督義務
	⑤	いじめられている人などがいたら、できるだけ止めるようにしたい。	いじめ防止抑止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意
C98	①	ぼくは今回の授業を通して、いじめのことについて改めてよく知ることができました。最初は「いじめの授業少しいやだなあ」と思ったけれど、でもこの3時間でしっかりいじめのことについて考えないと、自分たちにも関係していることだと分かって、一生懸命考えました。2年X組で起きたいじめは、もちろん加害者が一番悪いと思ったけど、O先生、Aも少し悪いことをしているとしました。	いじめ責任の考察	v いじめ責任についての考察

	②	いじめにもちゃんと法律で決まっていることがあり、いろいろな名前前で違法していることを初めて知りました。ぼくは自分のクラスでそんなことがないように願っています。もしかしたら気づかないうちに、自分でやっているかもしれないので、気をつけたいと思いました。少しでもいいから、この世界からいじめが無くなってほしいとすごく思いました。	いじめの不法行為の理解	t いじめの犯罪性の理解
C99	①	いじめの授業を受けて、被害者の立場や加害者の立場に立っていじめについて考える事ができた。いじめにあった時の対応の仕方などがよくわかり、いろいろな具体策などが分かったので良かった。また、裁判所の考えなども分かったので良かった。もしこの学校で、このようないじめがあったら、今回のいじめの授業を活かしていきたい。	いじめ授業についての学びの感謝と今後への決意	q いじめ授業への感謝
C100	①	周りの人もいじめられている人におもいやりを見せてやらないといけないなと思いました。相談することも大事だなと思いました。	他の生徒たちの対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
	②	先生ももっと真剣に考えないといけないなと思いました。	学校教師の日常的な安全配慮の努力の必要性	h 学校教師の安全配慮義務
C101	①	僕はいじめの授業を3時間受けて自分がやっていること、言っていることについて考えました。僕は友達にふざけ半分で、いろいろなことを言ってしまうことも犯罪にはいるんだと思いました。この授業を通して、いろいろなことを学びました。これからも友達関係を良くしていきたいです。	ふざけ半分によるいじめの犯罪性の理解	t いじめの犯罪性の理解
C102	①	実際にいじめをやっているところを見たら、止めに入ったり、先生に言うことはできないと思う。しかし、電話などで本人に言ったりすることはできる。	他の生徒たちの現実的いじめ対応の考察	k 同級生の不作為と対応考察
	②	被害者の気持ちになって考えてみると、すごくつらい気持ちになってしまった。加害者は被害者の気持ちを考えたことがあるのかと思った。本人は冗談でいじめをやっている、被害にあった人はすごくつらい気持ちになると思った。	被害者の心情の洞察と共感	n 被害者への共感・心情理解
	③	自殺に追い込ままでのいじめは重大な犯罪というのを改めて思いました。	自殺に追い込むいじめの犯罪性の理解	t いじめの犯罪性の理解
C103	①	3時間、いじめの授業をうけて、自分たちはいじめという意識なしで、やっていることもいじめになるという事を学んだ。もし、いじめられても、3時間で学んだことを大事にしたい。自分の周りにいじめられている人がいても、救いの手をさしのべる事のできる人になりたい。	いじめ防止抑止のための今後への決意	p いじめ防止・抑止の決意
C104	①	先生も悪いところがあったし、いじめていた人たちも悪いところは、マーガリン事件だと思いました。Aの悪かったところは、パンチをしたところがありました。ぼくは、いじめがあったら、すぐ先生に言って訳を話します。	マーガリン事件のいじめ理解	d 物理的いじめ
C105	①	いじめをしていて、一番悪い人はやっぱり加害者が悪いと思った。	加害者のいじめ責任	o 加害者対応の批判
	②	理由は、暴行罪や	暴行罪としてのいじめ理解	c 暴行・恐喝
	③	器物損害	器物破損としてのいじめ理解	c 暴行・恐喝
	④	名誉毀損に当たるから	名誉毀損としてのいじめ理解	b 無視・仲間はずれ・村八分
	⑤	次に悪いのは先生だった。理由はしっかり指導をせずに、いじめじゃなく、トラブルだと思っていて、しっかり考えていなかったからだった。いじめの最初の判断はほとんど悪いことばかりだった。	学校教師のいじめ認知不足と過失責任	h 学校教師の安全配慮義務
C106	①	初めのうちは完全ないじめには見えなかった。話し合っていくうちに、集団のいじめというのが分かっていった。	共同不法行為がいじめであることへの理解	x 共同不法行為としてのいじめ
	②	Aも悪いところはあったけど、何より手を出す加害者が悪いと改めて思った。	加害者のいじめ行為に対する批判	o 加害者対応の批判

	③	もし、いじめられている人がいたら、自分は救えるか、不安になった。いじめをする前に話してみるのが、いいと思う。いじめられた時の対処法が分かって良かったと思う。Aの死は、悲しむことだが、いじめのことが分かって良かったと思う。	対処法を学べたい いじめ授業への感謝	q いじめ授業への感謝
C 107	①	いじめ問題の授業を受けて、いじめにはいろいろな犯罪があることを初めて知った。いじめはいけないと思ったし、いじめをするといろんな人に迷惑がかかるからいけないと思った。	いじめの犯罪性理解	t いじめの犯罪性の理解
	②	いじめをするんじゃなくて、言いたいことがあるなら、1対1ですればいいと思った。	共同不法行為がいじめであること の理解	x 共同不法行為としてのいじめ
C 108	①	Aがいじめの行為を受けた事による苦悩を担任の先生や親に話せば少しでもいじめの対策について何か案を出してくれたのではないのかなと思いました。打開策がとられる機会もあったのに、どうして話さなかったのかなと思いました。Aからもいろんな人の悪口を言っていたりしていたこともあったので、それは悪いなと思いました。	被害者対応の考察 と批判	s 被害者対応の考察
C 109	①	これまでの授業を通して、自分がいじめられていると思ったら、親か信頼できる先生に早目に相談すれば、自殺まではいかなかったのかなと思った。もし、先生とかに相談しにくいかもしれないから、相談所にきちんと話しすればいいと思った。	被害者として相談 することの重要性 の言及	s 被害者対応の考察
	②	犯罪もたくさんあって、ちょっとした足かけも、暴行という犯罪になるんだなと思った。	足かけも暴行という犯罪になるいじめ 理解	c 暴行・恐喝
C 110	①	いじめは絶対にしてはいけないことだと分かった。いじめられた時の手段はいろいろあるんだなと思った。裁判所はこまかい所までちゃんと見て判断するからすごいと思った。	裁判所判断について の考察	z1 裁判と損害賠償
C 111	①	いじめの対策として、法的に認められている手段があるということを知り、とても驚いた。でも、その手段にそれぞれのメリット・デメリットがあるので、やはり加害者がやめようという気持ちを持たないといじめはなくなるんじゃないかなと思った。	いじめ対策としての法的措置について の理解	l 被害者救済の法的措置
	②	今、いじめが増えていて、ネットいじめという新しいいじめも出てきていて、自殺者も増えている。	自殺を生み出すいじめのいのちを奪うこと の理解	r いのちを奪ういじめの理解
	③	いじめはとても陰湿で、人として許される行為ではないと思う。私は、今までいじめというのを見た事がない。でも、それは見た事がないのでは無い。あるのを見逃しているのかも知れないとこの勉強を通して感じる事ができた。いじめを無くすのは、決して不可能では無いと思う。いつか、いじめという言葉が、この世から無くなるといいなと思う。	いじめ授業による知識獲得への感謝	q いじめ授業への感謝
C 112	①	いじめ＝犯罪ということを加害者は知らなかったのかなと思った。被害者の問題というのは相談しなかったことだ。だけど、気づかなかった人たちも悪いということが分かった。いじめは犯罪、してはいけないことということを授業を通してはっきりと思った。	いじめの犯罪性の理解	t いじめの犯罪性の理解
	②	裁判所からすると、たくさん被害者には自殺から逃れるための手段があったとなっていたけど、知らなければどうしていいか分からないと思った。いじめから逃れるための法的手段には、たくさん手段があって、いろいろな事が出来ると初めて知った。	いじめから逃れるための法的手段の理解の言及	l 被害者救済のための法的措置
	③	知っていた方がいいなと思った。授業をして良かったと思った。	いじめ授業への感謝	q いじめ授業への感謝
C 113	①	私はこの3時間の学習で人について学んだと思う。人間というのは、1人では何も出来ない。人数が多いから誰かにたよったり、たよられ生きている。けれども、Aは自分で抵抗しているが、たよる人がいなかった。だれか1人が声をかけたり、自分から相談をしておけば、まだAは救われたのかもしれない。私は、今周りに気軽に話せる友達がいて学校生活を送れる事、それは本当に幸せな事なんだと思う。私は絶対にいじめる側の人間にはなりたくないと思った。人を傷つけて生きるような生き方はしたくない。	他の生徒たちがいじめ被害者を支えていくことの重要性についての学び	k 同級生の不作為と対応考察

C 114	①	いじめの授業を学んで、とても大切な事を学びました。まずやっぱり、いじめはいけないという事。いじめは犯罪など、知らなかった事まで学んで	いじめの犯罪性理解	t いじめの犯罪性の理解
	②	交流や接し方、他にもいろいろたくさんを知って、命の大切さなど、学びました。	いのちまで奪ういじめの理解	r いのちを奪ういじめの理解
	③	この短時間でのいじめの授業について、私はたぶん、Aの気持ちや加害者の気持ちなど、あまり分かっていないと思います。どんな気持ちでAが自殺したのか、なぜAばかりを集中的にいじめたのかなど、疑問だらけでうまく分かりません。でも、少しだけ分かった事は、いじめられている時のAの気持ちといじめている時の加害者の気持ちです。	被害者の心情の洞察と共感	n 被害者への共感・心情理解
	④	この授業をして、これから、友達・親・先生などの事などとの接し方などについて考えていきたいです。	いじめ防止抑止のための今後への決意	p いじめ防止・抑止の決意
C 115	①	Aも悪いところがあって、それもいじめの原因であると思います。でも、加害者ももっと悪いと思います。そのとき、Aはだれにも相談せずに、自分1人で抱え込んでいました。そんなときに、親とか先生に言うべきだったと思います。いじめ相談所に行って、その人に相談して、スッキリする方法もあったと思います。	被害者対応の考察と批判	s 被害者対応の考察
C 116	①	転校した方がいじめから逃れられたと思った。Aは出来事を親に相談しとけば良かったと思う。	法的措置としての転校についての考察、	l 被害者救済の法的措置
	②	0先生はどちらもどっちという考えで、親にも連絡しなかったのが悪いと思った(頼りにならない)。いじめられたことを校長先生などに言っておけば、転校できる確率が高かったと思う。いじめは怖いと思った。いじめのないような世界にしたいと思う。	学校教師のいじめ対応の組織的問題点と安全配慮義務違反	h 学校教師の安全配慮義務
C 117	①	今回は周りの人などの勉強をした。私は被害者の転校や学級編成・欠席なども認められるのを初めて知りました。	法的措置についての理解	l 被害者救済の法的措置
	②	相談すれば良かったが、Aは母親や先生に相談すれば良かったが、Aは最後まで1人で抱え込んでしまったので、最終的に自殺になったと思う。	被害者の相談することの重要性の言及	s 被害者対応の考察
	③	今回3回授業を受けましたが、もし自分がいじめられたらどういうふうな手段を選ぶのか、考えた。とても勉強になりました。	いじめ授業への感謝	q いじめ授業への感謝
C 118	①	私はいじめの授業を受けて、いじめは本当にこわいと思いました。私はいじめを受けたら、転校すればいいと思ったけど、転校しても遠くにいかないと知っている人とかに言って、またいじめを受けるかもしれないから、本当に大変だなと思いました。	法的措置としての転校についての現実的考察	l 被害者救済の法的措置
	②	いじめられている人がいたら、少しでも声をかけられればいいです。	いじめ防止抑止のための今後への決意	p いじめ防止・抑止の決意
C 119	①	いじめは違法行為なので、しないようにしたいと思った。裁判所があのような判決にするというのを学んだ。	いじめの不法行為としての理解	t いじめの犯罪性の理解
	②	先生たちに相談したら、いじめはなくなるし、クラスが良くなると思う。先生がしっかりしないといけないと思った。	学校教師の安全配慮の義務と責任	h 学校教師の安全配慮義務
	③	いじめは人の心を傷つけるというのを感じた。	人の心を傷つけるいじめの理解	y 精神的後遺障がい
C 120	①	被害者のAにも悪いところはあったんだなあと思います。Aの自殺の原因は。加害者だけでなく、本人、親、周囲の人にも責任はあったのだなということを知りました。いじめの学習を通して、今後、いじめがないように生活していきたい。	いじめ責任についての考察、	v いじめ責任についての考察
C 121	①	ぼくが感じたことは、いじめに対しての罪の重さです。今までは、罪は軽いと思っていただけ、この授業を通して、いじめは絶対に良くないということを知った。	不法行為としての罪が重いいじめの問題	t いじめの犯罪性の理解
	②	考えたことは、いじめがおこる理由は、ほんの小さなことからだと思ふ。それがどんどんエスカレートして行って、ついには、警察にお世話になるまでに大きくなる。いじめは、とてもこわいものだと思う。	いじめの発生理由と拡大	z2 いじめのきっかけ
C 122	①	一番悪かったのはやっぱり加害者だが、Aも十分な対応をしていなかった。周囲の人も。法的には罪にはならなくても、注意すべきだったと思う。先生もきちんと対応すれば良かった。Aの自殺は、みんなで協力しないと止められなかったと思う。	いじめの責任についての考察	v いじめ責任についての考察

C 123	①	やっぱりいじめはいけないと思った。Aにも悪い面が少しはあるんだなと思った。先生はクラスにおいてとっても重大な責任があると思う。	学校教師の安全配慮としてのいじめ認知の責任	h 学校教師の安全配慮義務
	②	いじめが犯罪をふくむ人権侵害だということを知った。	いじめの犯罪性理解	t いじめの犯罪性の理解
	③	ぼくは加害者を絶対許してはいけないと思った。	加害者のいじめ責任と批判	o 加害者対応の批判
C 124	①	Aは実際に自殺しなくても良かったと思う。A自身でも自分から喧嘩したこともあるし、もっといろんな人に相談すれば良かったと思う。	被害者の対応についての批判的考察	s 被害者対応の考察
	②	周囲の人も先生に言ったりしても良かったと思うし	他の生徒たちの不作為	k 同級生の不作為と対応考察
	③	Aは学校を欠席しなければ、自分から命を絶たずに済んだかもしれないので、残念だった。	法的措置としての欠席の重要性の言及	l 被害者救済の法的措置
C 125	①	Aも悪いと思った。学校の先生たちは反応がにぶい。両方の保護者が悪い。周りの人は悪くない。	いじめ責任の考察	v いじめ責任についての考察
C 126	①	いじめの重さを知って、これからは自分がいじめを見ていたら先生に報告したりして、対応して、相談に乗ってあげたりすることを心がけていきたいと思う。	学習による今後へのいじめに対する決意	p いじめ防止・抑止の決意
C 127	①	先生たちもいじめだと気がつかないところに責任があることが分かった。	学校教師のいじめ認知不足による過失責任	h 学校教師の安全配慮義務
	②	被害者がやり返してきたのは、必死の抵抗だと分かった。被害者にも、自殺する、相談をしないなどのことで責任があることが分かった。	被害者対応の抵抗についての理解	w 被害者対応としての抵抗の理解
	③	周囲の人には責任はないけど、道徳的に考えると責任があることが分かった。周囲の人の行動で、いじめがつづくか、解決するかが左右することが分かった。	他の生徒たちの不作為と対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
C 128	①	ぼくは、この授業を受けて、いじめは本当に悪いことだと分かりました。なぜなら、人の心をすごく傷つけるし、Aみたいに自殺してしまうことがあるからです。	自殺に追い込みのちを奪ういじめの理解	r いのちを奪ういじめの理解
	②	ぼくは、この学校にいじめがないようにしたいです。	いじめ防止抑止のための今後への決意	p いじめ防止・抑止の決意
C 129	①	Aは悪くなくて、加害者が一方的に悪かった。	加害者批判	o 加害者対応の批判
C 130	①	いじめやケンカが起これば、今のクラスだとAのクラスといっしょになってしまうので、何を言われるかわからないけど、勇気を出して注意します。	いじめ防止抑止のための今後の取り組みに対する決意	p いじめ防止・抑止の決意
C 131	①	もし、自分が被害者だったら、絶対、自殺はしたくないです。自分の未来、可能性を自ら閉ざしてしまうのはもったいない。親からもらった大切な命だから大事にしたい。	いのちを奪ういじめの理解についての言及	r いのちを奪ういじめの理解
C 132	①	いじめが悪いことを改めて分かった。ぼくは、友達をいじめていたかもしれない。これからは、友達をいじめないと誓う。そして、いじている人がいたら、止める人になりたいです。	いじめ防止抑止のための今後への対応の決意	p いじめ防止・抑止の決意
C 133	①	いじめは法的に周りの人が悪いわけではないということに驚いた。私は見ている人たちも、止めようとしなかったから悪いと思う。	他の生徒たちの不作為と対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
	②	この資料では、先生もいじめについてちゃんと気づいていなくて、被害者はとてもかわいそうだ。	被害者の心情理解と共感	n 被害者への共感・心情理解
C 134	①	Aも先生や両親に相談などをしなかったので悪かったと思います。	被害者のいじめから逃れるための相談についての言及	s 被害者対応の考察
	②	周りの人は、先生とかに言っていればAが自殺することはなかった。	他の生徒たちの不作為	k 同級生の不作為と対応考察
	③	先生はもっと早く生徒のいじめに気づいてあげればよかった。	学校教師のいじめ認知不足による過失責任	h 学校教師の安全配慮義務
	④	いじめは犯罪になるということが分かった。	いじめの犯罪性理解	t いじめの犯罪性の理解

	⑤	保護者も子どもがいじめられていることに気づいて、相談に乗ってあげれば良かった。	被害者保護者の日常的な観察の必要性	j 被害者保護者の保護監督義務
C 135	①	いじめは人を傷つけるとも悪い犯罪ということが分かった。	いじめが人の心を傷つける犯罪であることへの理解	t いじめの犯罪性の理解
	②	加害者が一番悪いけど、学校の先生や、周囲の人も悪いということが分かった。	いじめ責任の考察	v いじめ責任についての考察
	③	もし、そういう状況になったら、見るだけでなく、先生などに教えて、被害者を助けてあげたいと思った。	今後へのいじめ防止抑止の決意	p いじめ防止・抑止の決意
C 136	①	私はいじめの授業を受けて、いじめは絶対にやってはいけないことだと感じました。だから私は、いじめている人を注意できるような勇気が持てたらなあと思いました。この授業で、いじめはやってはいけない犯罪であり、親に迷惑をかけるだけということが分かりました。	いじめの犯罪性理解	t いじめの犯罪性の理解
C 137	①	Aは自殺ではなくて、もっと、いろいろな方法があったと思う。Aはどうして先生や親に相談しなかったのかなと思う。	被害者対応としての相談の重要性の言及	s 被害者対応の考察
	②	加害者は、Aが必死に抵抗しているのに、気づけなかったのかなと思う。	被害者対応としての抵抗についての理解	w 被害者対応としての抵抗の理解
	③	先生はどうして、クラスのみなどと話したり、防げたかもしれないのに、どうしてほったらかしにしていたことが悪いと思う。	学校教師の安全配慮の義務違反	h 学校教師の安全配慮義務
	④	親もいじめられていることを知っていたのに、どうして助けなかったんだろうと思う。	被害者保護者の過失問題	j 被害者保護者の保護監督義務
C 138	①	この授業を受けて、次の事が分かりました。一つ目は、「被害者はやり返しても、抵抗と判断される」ということです。私はAも悪いと思っていたけど、抵抗と言われて納得できました。	被害者の対応としての抵抗についての言及	w 被害者対応としての抵抗の理解
	②	二つ目は、いじめを受けたら、学級替え・転校ができるということです。そこまでするという事は、そのくらい、いじめはだめなんだということがわかりました。	いじめ被害から逃れるための法的措置についての言及	l 被害者救済の法的措置
	③	そして、もし自分が被害者になったら、一人でためこまないで、友達や親、先生などに相談したいです。	被害者としてのいじめ解消のための行動の決意	p いじめ防止・抑止の決意
C 139	①	もし被害者になったら欠席してもよい。	法的措置としての欠席の言及	l 被害者救済の法的措置
	②	Aのやり返しは抵抗だった。	被害者の対応としての抵抗についての言及	w 被害者対応としての抵抗の理解
	③	いじめは犯罪。	いじめの犯罪性についての言及	t いじめの犯罪性の理解
C 140	①	いじめを受けている被害者は、ちゃんと、親や先生に相談した方が良かった	被害者のいじめから逃れるための相談についての言及	s 被害者対応の考察
	②	周囲の人は、先生になかなか言いつらいけど、言ったら、解決に向かうかもしれないから、言った方が良かったと思う。	他の生徒たちの不作為と対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
	③	Aは自殺をするまで追い込まれているのに、気づかない先生と親も悪い。	いじめ責任についての言及	v いじめ責任についての考察
	④	Aは、自殺をするんじゃなくて、欠席したり、転校したりするのを考えて実行してもよかったと思う。	いじめ被害から逃れるための法的措置についての言及	l 被害者救済の法的措置
C 141	①	いじめは、人の心も体も傷つけてしまうということを学びました。いじめた人は、自分が遊びでしているつもりでも、いじめられた人は傷つくし、いじめた人も、自分がもしいじめられたら、絶対に傷つくということも学びました。いじめは人の心を傷つけてしまうことが分かりました。	人の心を傷つけるいじめの理解	y 精神的後遺障がい
C 142	①	今日の授業を受けて、思ったことは、Aはよく、学校を休まずに行ったなあと思いました。結局自殺するけど、親とかに相談していたら、もしかしたら自殺しなくてすんだかなって思いました。絶対にいじめはしてはいけないと思いました。	自殺まで追い込む命を奪ういじめの理解	r いのちを奪ういじめの理解

C 143	①	今回、いじめの授業を受けて、改めていじめという怖さを知ることができました。いじめにかかわっているのは加害者だけでなく、先生や保護者、道徳的には周囲の人もだということが分かりました。	いじめ責任の関係者理解	v いじめ責任についての考察
	②	また、Aも自殺なんてことをせず、先生や親に相談していれば、少しは楽になれていたんじゃないかと思いました。	被害者のいじめから逃れるための相談についての言及	s 被害者対応の考察
	③	保護者や、先生も、もう少し厳しくこの問題をとりあげて、Aを守ってあげる義務があったんじゃないのかなと思います。最後に、いじめは絶対にやってはいけないことだと思いました。	被害者保護者の監督義務の過失	j 被害者保護者の保護監督義務
C 144	①	いじめは絶対にしてはいけないこと。いじめをした人は、ちゃんと反省し、もうないようにすること。	いじめ加害者のいじめ行為についての批判と反省	o 加害者対応の批判
	②	教師も生徒がいじめられていたら、相談に乗る。教師も生徒にしっかりと怒ること。	学校教師のいじめ対応の安全配慮義務の努力	h 学校教師の安全配慮義務
	③	いじめは犯罪を含む人権侵害であること。いじめを受けたら、すぐだれかに相談すること。	いじめの犯罪性理解	t いじめの犯罪性の理解
C 145	①	私が3回の授業を受けて法律でのお金のやりとりは、すごい高いし、すごかったです。そして、一番驚いたのは、いじめをやった人たちが、わたしたちのやったことは、一方的ないじめではないと主張していたことがありえなかったことです。あと、今その人たちはどうしているのか、いくつになったのか、このことを反省しているのかが、とても気になります。	いじめ加害者の行動に対する批判と考察	o 加害者対応の批判

上記の表から、本いじめ判決書教材を活用することで、次のような構成要素が生徒たちに感想文記述から抽出できた。

「a 悪口」、「b 無視・仲間はずれ・村八分」、「c 暴行・恐喝」、「d 物理的いじめ」、「e いじめとふざけ」、「h 学校教師の安全配慮義務」、「j 被害者保護者の保護監督義務」、「k 同級生の不作為と対応考察」、「l 被害者救済の法的措置」、「m 被害者自身の問題点」、「n 被害者への共感・心情理解」、「o 加害者対応の批判」、「p いじめ防止・抑止の決意」、「q いじめ授業への感謝」、「r いのちを奪ういじめの理解」、「s 被害者対応の考察」、「t いじめの犯罪性の理解」、「v いじめ責任についての考察」、「w 被害者対応としての抵抗の理解」、「x 共同不法行為としてのいじめ」、「y (精神的) 後遺障がい」、「z1 裁判と損害賠償」、「z2 いじめのきっかけ」である。

上記の中で、感想文記述の少ない構成要素である「a 悪口」「b 無視・仲間はずれ・村八分」「y (精神的) 後遺障がい」「z1 裁判と損害賠償」「z2 いじめのきっかけ」については、本節では取り扱わない。

他の判決書教材と共通する学びとしては、「c 暴行・恐喝」、「d 物理的いじめ」、「e いじめとふざけ」、「h 学校教師の安全配慮義務」、「j 被害者保護者の保護監督義務」、「k 同級生の不作為と対応考察」、「l 被害者救済の法的措置」、「n 被害者への共感・心情理解」、「o 加害者対応の批判」、「p いじめ防止・抑止の決意」、「q いじめ授業への感謝」、「r いのちを奪ういじめの理解」、「s 被害者対応の考察」、「t いじめの犯罪性の理解」、「v いじめ責任についての考察」の15の構成要素があげられる。

他の判決書教材による構成要素と比較すると、本判決書教材による特色ある要素については、「d 物理的いじめ」「m 被害者自身の問題点」、「w 被害者対応としての抵抗の理

解]、「x 共同不法行為としてのいじめ」があげられる。その中の「d 物理的いじめ」については、第3節による授業実践の考察から予想された通りである。

2 感想文記述によって抽出できた構成要素

本章においても、それぞれに該当する感想文記述を3つ紹介し、それぞれの感想文記述にもとづくキーワードから抽出された構成要素を分析し、検討していきたい。

(1) 「c 暴行・恐喝」のいじめ態様についての記述

- ・ この3時間授業をしているいろいろ学びました。足かけや肩にぶつかったりがあって、しかもそれが暴行になるなんて初めて知りました。この内容を聞いて今までやってきたことを反省しました。加害者・教師もちゃんと考えればいいのと思いました。(C35①)
- ・ 同じ人間として、差別や暴力などのいじめはやはり良くないことだと思う。(C90①)
- ・ 犯罪もたくさんあって、ちょっとした足かけも、暴行という犯罪になるんだなどと思った。(C109②)

上記の感想文記述の下線部を見ると、「足掛けや肩にぶつかる」ことも暴行によるいじめと認定されていることの学びが記されている。感想文記述をもとにしたキーワードをあげてみると、「足かけや肩にぶつかることが暴行のいじめになることへの理解」「差別暴力としてのいじめの理解」「暴行罪としてのいじめ理解」「器物破損としてのいじめ理解」「足かけも暴行という犯罪になるいじめ理解」がある。これらは、暴行によるいじめがどのような内容なのかについての理解を深めていることが分かる。

(2) 「d 物理的いじめ」のいじめ態様についての記述

- ・ また、教科書や机などへの落書きやチョークの粉などがどんな法で裁かれるのかわかったので勉強になりました。(C40②)
- ・ いちばんひどいのはマーガリン事件だと思った。ここまでしたいじめを見たことはなくてひどかった。(C45③)
- ・ 遊び半分でマーガリンや画びょうなど、してはいけないと思った。(C55③)

感想文記述をもとにしたキーワードをあげてみると、「落書きがいじめである事への理解」「マーガリン事件によるいじめの理解」「マーガリン事件が被害者のダメージとなったいじめの理解」「ノートの落書きによるいじめ行為から対応考察」「落書きなどのいじめ行為の理解」「マーガリン事件がいじめに発展するという理解」などがあげられる。

また、上記の感想文記述から、いじめがどのようなものなのかについての学びを読み取ることができる。本判決書教材を活用した授業で具体的ないじめの事実を通して、いじめ

の内容理解を深めていることがわかる。その中には、教科書へのいたずらや机へのいやがらせなどのふざけと思われる物理的いじめ行為についても、いじめと認定されると理解した生徒の認識の深まりも見られる。

この「d 物理的いじめ」については、第3節において本判決書教材を活用した授業の特色ある構成要素として予想したが、実際の感想文記述によって構成要素であることが確認できた。

(3) 「e いじめとふざけ」のいじめ態様についての記述

- ・ 今までの授業で、普段やっていることが、いじめとなったり、ちょっとした事がいじめになると知って、少しびっくりした。(C27①)
- ・ 僕たちが冗談でやっていることも裁判所ではすべて違反であることがわかったとき、とてもびっくりした。(C33③)
- ・ 私はまず日ごろのふざけでやっていることが法律違反な事が結構あると知って少しびっくりした。(C43①)

本判決書教材においては、「いじめとふざけ」に関わる記述がいくつか見られた。「被害の集積と共同不法行為」「いじめ認定」「共同不法行為」などのキーワードがそれらの記述の中心的内容である。いじめとふざけを区別する基準を示した裁判官の判断である。そのために、この基準を学んだ生徒たちが「いじめとふざけ」についての違いについて理解を示すと考えられるが、上記の感想文記述では、不法行為との関連を述べているだけである。その他の感想文記述によるキーワードにも判決書教材のキーワードと関連するものは見られなかった。授業構想における改善が必要と思われる。

(4) 「h 学校教師の安全配慮義務」についての記述

- ・ 次に先生に問題があると思います。しっかり生徒のことを観察しておけば、もっとちゃんとした対応ができたのではないかと思います。この先生は先生失格だと思います。次にAにも問題があったと思います。(C34②)
- ・ 学校側の対応の仕方が甘いということも知ることができた。(C8③)
- ・ 先生もAに対してのいじめを軽く考えるんじゃなくて、積極的に考えておけば、Aが自殺をしなくても済んだと思う。(C20②)
- ・ 先生に対して思ったことはなぜ親に言わなかったこととなぜもっときびしく注意をしなかったのかと思いました。(C37③)

この判決では、「担任教諭にいじめの続発及びこれによる被害生徒の自殺を防止できなかった安全配慮義務違反がある」と認定し、「自殺との間の相当因果関係を認めた」もので、「いじめによる自殺事案について担任教諭（学校側）に自殺の予見可能性を認めた初

めての控訴審判決」となった。この判決は教師の専門性をより一層認定し、学校・教師のいじめに対する一層の安全配慮義務の重要性を問うものとなった。

「学校・教師の安全配慮義務」について分析していくと、市川も采女も、いじめをケンカと同等の教育外在型事故ととらえず、教育活動の内在する危険であるととらえている。それ故に、両者とも、教師および教師集団の専門的安全配慮義務が重視されるべきであるとし、教師の専門性を問っている。そして、市川は「あくまでも学校内部での徹底した教育指導がいじめ対策義務の核心である」としながらも、「教育指導の限界を厳格に考えることが重要である」とし、悪質重大ないじめに対しては、学校指導内を超えており、第三者機関への措置も必要であるとしている。一方、采女は、学校側の安全配慮義務は、保護者に対しての情報提供と働きかけによって、学校側の責任の縮減の議論は変わってくるとし、危険が具体化しない段階での危険に対処する方法を習得するプログラムを作り、児童・生徒に実行させる必要性を主張する。この危険回避の方法習得が、安全配慮義務の有無の一要素にも影響すると述べている。まとめると、市川の特色としては、学校教育におけるいじめ対策の教育指導の限界を述べながらも、現場の取り組みに対して、今後の充実への期待が見られる点にある。采女の独自性は、学校現場において日常的に危険から回避するプログラムの教育が重要であると主張している点であろう。

上記の研究者による指摘の通り、本判決教材を学ぶことで生徒たちは、学校教師の安全配慮義務と責任の理解を深め、学校教師の対応を厳しく問うものとなっている。

(5) 「j 被害者保護者の保護監督義務」についての記述

- ・ 保護者や、先生も、もう少し厳しくこの問題をとりあげて、Aを守ってあげる義務があったんじゃないのかなと思います。(C143③)
- ・ 親も学校に見に行くなどして、状況を把握しとけば良かったと思う。もっと、解決策があるんだから、もう少し考えれば良かった。(C79②)
- ・ 保護者も子どもがいじめられていることに気づいて、相談に乗ってあげれば良かった。(C134⑤)

上記の記述に見られるように、保護者の監督義務違反を問う感想文も見られた。保護者の対応によって被害者はいじめ自殺から逃れることができたのではないかという問い返しである。本判決では、「たとえT教諭から、心配ない、対処したなどと説明を受けたことがあり、A自身が家庭において本件いじめ行為等について語らなかったとしても、Aを巡って複数のトラブルが続いて起きていることを考慮して、Wらにおいても、Aとの対話を通じるなどして、学校生活におけるAの状況を十分に把握すべきであり、Aが本件自殺にまで追い込まれるほど精神的・肉体的負担を感じていたことに気付かなかったこと自体、Aの両親であるWらのAに対する監護養育が十分でなかったことを示す。」(W=原告側保護者)と判断している。市川や采女はこの裁判官の判断を批判するが、本判決の要旨は生徒たちの一部に影響を与えたと考えられる。

(6) 「k 同級生の不作為と対応考察」についての記述

- ・ 周りにいる人も注意は難しいと思うけど、Aの味方になって電話をかけてあげたりしたら、自殺はしなかったと思った。(C7③)
- ・ 実際にいじめをやっているところを見たら、止めに入ったり、先生に言うことはできないと思う。しかし、電話などで本人に言ったりすることはできる。(C102①)
- ・ いじめは法的に周りの人が悪いわけではないということに驚いた。私は見ている人たちも、止めようとしなかったから悪いと思う。(C133①)

いじめの周囲の人たちへの責任をいじめ裁判では問うたりはしないが、生徒たちはそれにもかかわらず、同級生たちの対応を考察し、批判的にとらえている。それは体験的に周囲の人たちが動くことでいじめ抑止や防止につながることを把握しているのか、それとも自分も含めて同級生たちの無関心な態度や姿勢を見たり聞いたりしているからなのか。いずれにしても、この学習は同級生の人たちの対応について考察する機会を準備していることが感想文から見えてくる。

(7) 「1 被害者救済の法的措置」についての記述

- ・ なんでAは、無駄な抵抗ばかりして、親や先生に相談して、法的手段やいじめ相談所にいかなかったのだろう。(C14①)
- ・ A自身にもできることはあったんだなあと思った。Aは親に相談して、いじめ相談センターなどで相談すれば、もっと気が楽になったと思う。また、他の学校に転校するのもいいと思った。転校したら、その学校で友達を作れるかもしれないし、周りの人への接し方など、前の経験を活かして上手く接することができるかもしれないから、転校はいいなと思った。(C68①)
- ・ 法的に次のような手段が承認されていると言うのは、初めて知った。しかし、①緊急避難の欠席、②学級替え、③転校措置、④相談所への相談 など4つの事柄では、③での「加害者側の者たちを転校させるが最も有効かと思える。①では、被害者側に負担がかかるし、②ではクラス替えした程度ではいじめは解決しない。④に至っては、相談しても加害者側の者たちが変わるという訳でもない。やはり、転校させて思い知らされてやった方が、いかに重罪であったか少しは自覚するのではないかと思う。(C1①)

被害者の法的措置についての感想文記述は多く見られた。学習過程の第三次に「被害者はどうすれば良かったのか」というテーマを位置づけており、その学びが生徒たちの感想文記述となったと考えられる。その記述は、上記に見られるように、現実的にその措置を自分なりに考察し、検討するものが多い。

(8) 「n 被害者への共感・心情理解」についての記述

- ・ 被害者の気持ちになって考えてみると、すごくつらい気持ちになってしまった。加害者は被害者の気持ちを考えたことがあるのかと思った。自殺に追い込むまでのいじめは重大な犯罪というのを改めて思いました。本人は冗談でいじめをやっていても、被害にあった人はすごくつらい気持ちになると思った。(C102②)
- ・ いじめを受けて先生や親に相談しなくて、なんでだろうという思いとつらかったんだなという思いが2つある。(C91③)
- ・ いじめのことは、毎回毎回言われますが、自殺したAのことを考えると、とてもかわいそうです。(C80①)

生徒たちは「被害者の気持ち」を想像している。もし、自分が被害者であったらどのような気持ちになるだろうかと考える。そして、そのつらさや悲しみに共感する。そのことが、上記の感想文に見られている。いじめ問題の判決書では、原告はいじめ被害の事実を明らかにしようとする。裁判官の判断は客観的にいじめの事実を認定しているが、その事実の重みが被害者への共感を生み出すのではないかと考えられる。

(9) 「o 加害者対応の批判」についての記述

- ・ いじめてる人はいじめを実感していないと思う。ただおもしろ半分じゃすまないときもある。(C30②)
- ・ 全体を通して、いじめは被害者の困っている所を見て、楽しんでいるのがいじめにつながっていることが分かった。また、やり返しや、自分の意見を押しつけるという感じで、いじめになるマーガリン事件などのいじめも知った。いじめた側としては、このことを一生を通して忘れず、ひたすら考えて、自分のしたことを悔い改めてほしいと思う。(C63①)
- ・ Aは悪くなくて、加害者が一方的に悪かった。(C129①)

いじめの加害者に対する批判的な考察も感想記述には見られる。判決書を学んだことでいじめ自殺事件の全容を理解し、おもしろ半分にいる加害者に対して、その行為を糾弾する。この判決書では、共同不法行為や被害の集積からいじめを認定し、被害者の行動を「抵抗」であると判断しているが、その学びが被害者への批判ではなく、加害者批判へつながっていくように思われる。

(10) 「p いじめ防止・抑止の決意」についての記述

- ・ だれか一人でも、Aを励ましてあげるような人がいれば、自殺はしなかったと思います。これからは私の近くでいじめがあったら、できるかぎり助けてあげたいです。(C54④)
- ・ 今は、いじめられていないけど、将来もし、いじめられたときや、いじめを見たときのために、この事を覚えておこうと思う。(C4①)

- ・ いろいろ自分の意見と合ったり合わなかったりしたけど、いろんな意見を聞いて納得できたものもあった。これから先、どんなことがあるか分からないけど、いじめられたり、いじている人を見たりしない学校にしたい。(C64②)

このいじめ判決書教材を活用した授業によって、これからの学校生活に生かしていこうとする生徒たちの決意が感想文記述に見られる。それは、いじめ防止や抑止への姿勢・態度・行動を示すものである。

(1 1) 「q いじめ授業への感謝」についての記述

- ・ 今日のこの授業は、どうすればよかったことなどをいろいろ意見が出て、ああそんなやり方があるなとか、でもこれは自分にはできないかとか、いろいろ考える時間でした。いじめられた時に、誰に相談したらいいかとか、いじめられた時、どうすればいいかとか、いじめのことを聞くセンターがあるとかが知れて良かったです。私はそういう所も知らなかったので、知れて良かったです。

(C87①)

- ・ この授業はとても良かったと思う。この授業を受けて、思ったことや感じたことをこれからの生活に活かしたい。(C65②)
- ・ はじめこの話をよんだときは、ひどいなあかわいそうだなあと客観的にしか感じていなくて、でも自分たちでいろいろ考え、みんなの意見を聞いてみんなはこういう風に思うんだと知り、一人一人の考え方の違いがわかりました。裁判所の出した答えには驚かされる部分もありましたが、とても勉強になりました。この話を客観的に思っていた私でしたが、Aの気持ちになったり、周りの人はどうすればよいかを考えて身近に感じる事が出来るようになりました。これからはこの勉強を生かして生活していきたいと思います。(C24①)

一連の本いじめ授業に対して、生徒たちの一部の感想文に上記のような授業効果と感謝について書いてくる生徒たちがいる。感想文記述については、授業者に対するバイアスが一部あるとしても、他のテーマにおいても共通するものである。いじめについて学びたいという生徒たちの要望に本授業実践は応えていると考えられる。

(1 2) 「r いのちを奪ういじめの理解」についての記述

- ・ いじめられた人は、心身ともに傷つき、自殺に追い込まれてしまいました。いじめた人たちは、まさかこんなことになるとは思ってなかったと思います。(C2②)
- ・ Aは自殺してしまったけど、たくさん死ななくてもいい道はあったと思った。でも、それにはやっぱり支えてくれる人がいないと1人で悩んではダメなんだなと思った。(C19②)
- ・ いじめられて、苦しみ、自殺まで追い込まれるから、いじめは本当に怖いと思った。でもいじめはふせげるものだった。神奈川県中学校いじめ自殺事件は、加害者、教師、被害者、その親、周囲の人たちが、もう少し深く考えれば、自殺までならなかったと思う。(C48①)

本判決書教材では、最終的に被害者は自殺する。精神的に追い込まれた被害者は、いじめによっていのちを奪われてしまった。その事実の重みが生徒たちに、いじめがいのちを奪うという理解を生み出していると考えられる。感想文記述をもとにしたキーワードでは、「人生を狂わせるいじめの理解」「自殺に追い込んでいのちを奪ういじめの理解」「いじめによっていのちを奪われることの理解」「いのちを奪ういじめの理解についての言及」「自殺に追い込みいのちを奪ういじめの理解」「いじめによって自殺まで追い込まれいのちを奪ういじめの理解」などが見られ、その学びを示している。

(13) 「s 被害者対応の考察」についての記述

- ・ Aには、いじめられた時に、友達がいなかったし、先生も頼りなかったから、どうすることもできなかったけれど、さすがに自殺しなくても、ちゃんと考えて、親と相談したりして対策をとれば少しは楽になったんじゃないかなと思うところがたくさんあった。(C13②)
- ・ Aは自殺ではなくて、もっと、いろいろな方法があったと思う。Aはどうして先生や親に相談しなかったのかなと思う。(C137①)
- ・ Aがいじめの行為を受けた事による苦悩を担当の先生や親に話せば少しでもいじめの対策について何か案を出してくれたのではないのかなと思いました。打開策がとられる機会もあったのに、どうして話さなかったのかなと思いました。Aからもいろんな人の悪口を言っていたりしていたこともあったので、それは悪いなと思いました。(C108①)

判決では、被害者がやり返したのは「抵抗」であると述べているが、生徒たちの中にはその判断に対して疑問を持つものもいる。上記の感想では、Aの自己責任を問うている。

(14) 「t いじめの犯罪性の理解」についての記述

- ・ 最初いじめが犯罪ということを知らなかった。(C50①)
- ・ この3時間の授業を受けて、こんなことを学び、考え、感じました。一つ目は、いじめはたくさんの犯罪(罪)に当てはまり、大きな問題であることです。(C51①)
- ・ 自殺に追い込むまでのいじめは重大な犯罪というのを改めて思いました。本人は冗談でいじめをやっている、被害にあった人はすごくつらい気持ちになると思った。(C102③)

本いじめ判決書学習のねらいは「判決書を通して、いじめが犯罪を含む人権侵害行為であることを理解」させることであつたが、上記の感想からその目的が達成されているように思われる。本テーマにおける物理的いじめは、市川が分類する「トラブル型のいじめ」であるが、刑法と重ね合わせると不法行為となるものがある。采女博文は、いじめ事件を刑法との関係でとらえ、「生命・身体に対する罪として、暴行罪(刑法208条)をベースに傷害罪(204条)、傷害致死罪(205条)がある。また、脅迫罪(222条)をベース

に強要罪（223条）や恐喝罪（249条）があり、名誉に対する罪として、侮辱罪（231条）や名誉毀損罪（230条）など、いくつかの型が見つかる。また、犯罪のそそのかし（教唆）は実行者と同じ罪であること（61条）や手助け（幫助）も処罰される（62条以下）」と説明する。しかし、第3節で述べたように、本実践の課題としては、物理的いじめすべてを犯罪行為と照らし合わせていた点に大きな問題があった。物理的いじめは犯罪行為を含む不法行為となりうるが、刑法上と民法上の相違点を認識する必要がある。

（15）「v いじめ責任についての考察」についての記述

- ・ 結果的にいじめの次いた原因は加害者や被害者、まわりの人々、先生、Aにもあったことがわかった。実際、その場、その場だけの対処だけだった。T先生もけっこう悪いやつだと思った。（C44①）
- ・ 一番悪かったのはやっぱり加害者だが、Aも十分な対応をしていなかった。周囲の人も。法的には罪にはならなくても、注意すべきだったと思う。先生もきちんと対応すれば良かった。Aの自殺は、みんなで協力しないと止められなかったと思う。（C122①）
- ・ 加害者が一番悪いけど、学校の先生や、周囲の人も悪いということが分かった。（C135②）

いじめの責任問題を追及する場面は、一連の学習過程において位置づけている。生徒たちは、だれにもっとも責任があるのかという視点で議論していく。本判決では、学校教師の安全配慮義務違反が厳しく問われ、被害者のいじめ自殺に対しても、予見可能性を認めた。その裁判官の判断が、生徒たちの感想に影響し、教師責任を問う感想が多く見られた。采女は、本判決における学校教師の安全配慮義務違反に対して、「『組織体としての学校』が予見すべきであるか否かという評価枠組みへ組み直すことができよう。」と述べ、教師の専門職性について良く理解した判断だと説明する。

（16）「m 被害者自身の問題点」についての記述

- ・ 第3次では、いじめられる人にも原因があるという意見が出てきたが、少しそれに賛成だった。いじめられる人が、こっちは何もしていないのに、いやがらせなどを言ってきたりすると、やはり嫌われ、いじめまでいかななくても、いやがられると思う。（C5③）
- ・ 最初の授業でAがいじめられていることについて習ったけど、自分が想像するいじめとぜんぜん違うレベルのいじめだった。実際、Aはいじめられていたわけだけど、Aも手を出したりした部分はAも悪いと思った。（C15①）
- ・ また、Aも問題があった。（C42④）

本判決書教材においては、被害者もさまざまな場面でいやがらせを言ったり、手を出したりしてやり返している事実がある。そのため、一見生徒たちは、被害者の問題性について注目する。裁判官は、その事実について、「抵抗」であると判断しているのだが、それ

を「抵抗」と受けとめきれない生徒たちが存在する。他の判決書活用授業でも同様に見られる感想であるが、本判決書においては、特に他と比べて生徒たちの感想文記述が多く見られたことで、特色ある構成要素とした。

(17) 「w 被害者対応としての抵抗の理解」についての記述

- ・ A はいじめを受けて親に言わなかったり、Aの発言によって起きたものがあって最初は、A自身もいけないのではと思っていましたが、Aの発言の方は、必死の抵抗だと知ったときなるほどと思いました。(C40①)
- ・ でも Aもやりかえしていたから悪と思ったがそれは抵抗だった。ほかにいろいろしていた。(C45②)
- ・ この授業を受けて、次の事が分かりました。一つ目は、「被害者はやり返しても、抵抗と判断される」ということです。私はAも悪いと思っていたけど、抵抗と言われて納得できました。(C138①)

本判決書では、裁判官の判断として、被害者のやり返しを「抵抗」とであると認めている。この判断は、共同不法行為によって苦しむいじめ被害者が、精神的に追いつめられてやり返すことがあり得ることを教えてくれている。そういう意味で、この判決書における裁判官の判断は学ぶべき事が多々あると思われる。「被害者自身の問題」ととらえる生徒がいる一方で、裁判官の判断を受けとめ理解する生徒も多い。

(18) 「x 共同不法行為としてのいじめ」についての記述

- ・ いじめは最低で最悪の行為だと思ったし、1人に対して大人数でやるのだから卑怯だとも思った。(C8④)
- ・ 加害者も大人数でやっていたので、それがいけないと思った。(C33②)
- ・ 一対一はトラブルで、一対多数がいじめになることも初めて知った。(C91②)

上記の感想文記述からわかるように、生徒たちは裁判官の判断からいじめが共同不法行為によって認定されることを学んでいる。いじめとふざけの区別の基準として、本判決書教材を活用した授業は意義深い。また、他のいじめ判決書ではあまり見られない特色のある学びである。第2節でも記したように、判決書では、「事実認定されたいじめは、何人かで共同してAを傷つけた『共同不法行為』であり、法に違反した行為であると判断する。」と同時に、「くり返し執ように行われたいじめの違法性から逃れられるということはいじめではない」と説明されている。つまり、1対1であればトラブルであるが、十数人と1ではあきらかな共同不法行為であり、いじめであること、さらに被害者の加害者への一連の言動や行動は「抵抗」として位置づけられることが説明されている。この判決書では、共

同不法行為や被害の集積からいじめを認定しているが、この二つの観点は、いじめなのかふざけなのかを見分ける基準になりうると考えられる。

上記の感想文から構成要素を抽出できることを示している。この要素はすべての判決書教材を活用した学習で獲得される学習内容ではない。本研究におけるいじめ態様のテーマの一つとして「いじめとふざけ」があるが、そのテーマで活用した「千葉県中学校いじめ事件」の授業感想文で見られた構成要素とは重なっているが、本判決書教材を活用した授業による特色ある構成要素である。

第5節 小括

本章では、第1節で本研究におけるいじめ態様の類型化の1つである「物理的いじめ」について、判決書教材の開発の適否を検討した。第2節では、開発した判決書教材を紹介し、その教材に記述されている学習の要素を取り出してキーワード化し、いじめの態様やいじめの責任等の構成要素を抽出した。第3節では開発した判決書の構成要素が授業構成において位置付けられていることを確認し、授業の概要について説明した。そして第4節では、授業感想文もとづいてキーワードを生成し、そのキーワードをもとにして構成要素を抽出し、分析した。判決書教材における構成要素が、生徒たちの感想文記述において構成要素となっているかを検討してきた。

この節では、第2節で示したいじめ判決書教材のキーワードと第4節で分析した授業感想文記述によるキーワードとの関連を見ていきたい。そのことで、いじめ判決書教材の開発と授業実践によってどのような構成要素が抽出できるのかその関連を検討できる。

次の表23がいじめ態様・いじめ責任等の構成要素と判決書教材のキーワード、感想文記述のキーワードとの関連について比較整理した表である。

＜表23 いじめ態様・いじめ責任などの構成要素と判決書教材、感想文記述との関連＞		
いじめの態様と責任等の構成要素	いじめ判決書教材におけるキーワード	感想文記述によるキーワード
a 悪口		C50⑥悪口が犯罪やいじめになることの理解
b 無視・仲間はずれ・村八分		C105④名誉毀損としてのいじめ理解
c 暴行・恐喝	C(1)足掛けによるいじめ C(15)ほほをつねるいじめ C(17)足を蹴ったり、肩を押すいじめ C(18)ぶったりけったりするいじめ C(19)手を叩くいじめ	C35足かけや肩にぶつかることが暴行のいじめになることの理解 C90差別暴力としてのいじめの理解 C105②暴行罪としてのいじめ理解 C105③器物破損としてのいじめ理解 C109②足かけも暴行という犯罪になるいじめ理解
d 物理的いじめ	C(3)物理的いじめ C(5)落書きによるいじめ C(7)落書きによるいじめ C(8)教科書隠しによるいじめ C(10)教科書を投げ捨てるいじめ C(12)教科書へのいやがらせ C(13)画びょうを置くいやがらせ C(20)教科書を捨てるいやがらせ C(22)カバンを持って逃げるいやがらせ C(23)マーガリン事件としてのいじめ	C12③落書きがいじめである事の理解 C19①マーガリン事件によるいじめの理解 C29③マーガリン事件によるいじめの理解 C39①マーガリン事件が被害者のダメージとなつたいじめの理解 C39③ノートの落書きによるいじめ行為から対応考察 C40②落書きなどのいじめ行為の理解 C45③マーガリン事件によるいじめの理解 C55③マーガリン事件によるいじめの理解 C63②マーガリン事件がいじめに発展するという理解 C104①マーガリン事件のいじめ理解
e いじめとふざげ	C(26)被害の集積と共同不法行為 C(27)いじめ認定 C(28)共同不法行為	C12①いじめではないことが大きな罪になることの理解 C12②足かけがいじめである事の理解 C27①普段の日常的な行為がいじめになるという理解 C33③ふざげがいじめになることの理解 C43①ふざげがいじめになることの理解 C47足かけがいじめである事の理解 C89①悪ふざげによるいじめの考察
f 性的嫌がらせ		

g 特別支援いじめ		
h 学校教師の安全配慮義務	<p>C(2)学校教師の日常的な安全配慮のための過失</p> <p>C(9)学校教師のいじめ認知不足による過失</p> <p>C(11)学校教師のいじめ認知不足による過失</p> <p>C(16)学校教師の保護者への情報提供不足</p> <p>C(21)学校教師の保護者への情報提供の過失</p> <p>C(24)学校教師のいじめ認知不足による過失</p> <p>C(25)学校教師の安全配慮として保護者への情報提供の過失</p> <p>C(30)学校教師の安全配慮義務の説明</p> <p>C(31)学校教師のいじめ認知不足による過失責任</p> <p>C(32)学校教師の予見可能性における過失責任</p> <p>C(33)学校教師のいじめ対応の組織的問題点と安全配慮義務違反</p> <p>C(35)学校教師の安全配慮の義務違反</p>	<p>C7②学校教師のいじめ認知の不足責任</p> <p>C8③学校教師の安全配慮不足への言及</p> <p>C12⑤学校教師の日常的な生徒の観察の必要性</p> <p>C14③学校教師の安全配慮不足への言及</p> <p>C15②学校教師のいじめ認知不足と対応の問題点についての言及</p> <p>C20②学校教師のいじめ自殺予見可能性の過失責任</p> <p>C23①学校教師の日常的な安全配慮のための過失</p> <p>C23④学校教師の保護者への情報提供不足</p> <p>C29④学校教師のいじめ認知不足による過失責任と対応の問題点についての言及</p> <p>C32②学校教師のいじめ指導の過失責任への言及</p> <p>C34②学校教師の日常的な安全配慮のための過失</p> <p>C37③学校教師の保護者への情報提供不足といじめ指導の過失</p> <p>C41①学校教師のいじめ指導における問題性と過失責任</p> <p>C42③学校教師の安全配慮の義務違反</p> <p>C45④学校教師の安全配慮として保護者への情報提供の過失</p> <p>C46②学校教師のいじめ対応の組織的問題点と安全配慮義務違反</p> <p>C48③学校教師の安全配慮の義務違反</p> <p>C49②学校教師の日常的な安全配慮のための過失</p> <p>C50③学校教師のいじめ認知不足による過失</p> <p>C52②学校教師の安全配慮として保護者への情報提供の過失</p> <p>C53⑤学校教師の安全配慮として保護者への情報提供の過失</p> <p>C57③学校教師のいじめ認知不足による過失</p> <p>C59③学校教師のいじめ対応の組織的問題点と安全配慮義務違反</p> <p>C62②学校教師の日常的な安全配慮のための努力</p> <p>C85③学校教師の安全保持義務違反</p> <p>C93②学校教師のいじめ認知不足による過失</p> <p>C97③学校教師のいじめ認知不足による過失</p> <p>C100②学校教師の日常的な安全配慮の努力の必要性</p> <p>C105⑤学校教師のいじめ認知不足と過失責任</p> <p>C116②学校教師のいじめ対応の組織的問題点と安全配慮義務違反</p> <p>C119②学校教師の安全配慮の義務と責任</p> <p>C123①学校教師の安全配慮としてのいじめ認知の責任</p> <p>C127①学校教師のいじめ認知不足による過失責任</p> <p>C134③学校教師のいじめ認知不足による過失責任</p> <p>C137③学校教師の安全配慮の義務違反</p> <p>C144②学校教師のいじめ対応の安全配慮義務の努力</p>
i 加害者保護者の保護監督義務		
j 被害者保護者の保護監督義務	<p>C(4)被害者保護者の養育責任としての学校への問い合わせ</p> <p>C(34)被害者保護者の日常的な安全配慮の養育責任</p>	<p>C14②被害者保護者の対応への批判</p> <p>C20③被害者保護者の養育責任</p> <p>C36④被害者保護者の養育責任についての言及</p> <p>C38④被害者保護者の保護監督における問題</p> <p>C50⑤被害者保護者の日常的な保護監督の重要性</p> <p>C53④被害者保護者の日常的な保護監督の重要性</p> <p>C59①被害者保護者の日常的な保護監督の重要性</p> <p>C79②保護者の保護監督の義務と対応考察</p> <p>C97④被害者保護者の日常的な安全配慮の養育責任</p> <p>C134⑤被害者保護者の日常的な観察の必要性</p> <p>C137④被害者保護者の過失問題</p> <p>C143③被害者保護者の監督義務の過失</p>
k 同級生の不作為と対応考察	<p>C(6)周囲の人たちの不作為責任</p>	<p>C7③自殺に追い込んだ他の生徒たちの不作為への言及</p> <p>C10①他の生徒たちの不作為と対応についての言及</p> <p>C16②他の生徒たちの不作為による自殺</p> <p>C18①他の生徒達の対応についての現実的考察</p> <p>C20①他の生徒たちの対応についての批判的考察</p> <p>C21②他の生徒は不作為ではなく、仲の良い友達が深刻ないじめから救うことへの言及</p> <p>C27③他の生徒たちの不作為と対応についての言及</p> <p>C30③他の生徒たちの現実的対応の考察と決意</p> <p>C31①他の生徒たちの不作為の問題と対応についての言及</p>

		<p>C32④他の生徒たちの不作為問題と対応考察 C38①他の生徒たちの不作為の問題性についての言及 C42②他の生徒たちの不作為の問題性についての責任 C49①他の生徒たちの不作為の問題性の気づきと対応の考察 C53③他の生徒たちの不作為の問題性についての言及 C54③他の生徒たちの不作為による自殺 C55④他の生徒たちの不作為の問題性についての言及 C60②他の生徒たちの不作為と対応考察 C62①他の生徒たちの不作為と対応考察 C71②他の生徒たちの不作為と対応考察 C72②他の生徒たちの不作為についての現実的考察 C76③他の生徒たちの対応考察 C77①他の生徒たちの不作為と対応考察 C82①他の生徒達の対応の考察、被害者対応の考察 C82②他の生徒たちの不作為の問題性考察 C83①他の生徒たちの不作為と対応考察 C85②他の生徒たちの不作為と対応考察 C89③他の生徒たちの不作為と対応考察 C91④他の生徒たちの不作為と対応考察 C93①他の生徒達の勇気ある対応の考察 C100①他の生徒たちの対応考察、 C102①他の生徒たちの現実的いじめ対応の考察 C113①他の生徒たちがいじめ被害者を支えていくことの重要性についての学び C124②他の生徒たちの不作為 C127③他の生徒たちの不作為と対応考察 C133①他の生徒たちの不作為と対応考察 C134②他の生徒たちの不作為 C140②他の生徒たちの不作為と対応考察</p>
<p>1 被害者救済の 法的措置</p>		<p>C1①いじめを逃れるための法的措置についての理解と現実的考察 C6①いじめ被害者の法的措置の一つである緊急避難としての欠席の言及 C8①いじめに対応する法的措置についての言及 C9②いじめ被害者を救うための法的措置や相談所についての言及 C10②被害者の法的措置としての欠席についての言及 C13①いじめから逃れるための法的措置についての言及 C14①いじめ被害から逃れるための法的措置についての言及 C31③法的措置としての欠席についての言及 C32①法的措置の現実的考察、 C36②いじめから逃れるための法的措置についての言及 C39②法的措置としての欠席の重要性の言及 C40③いじめから逃れるための法的措置についての言及 C41②法的措置としての転校についての言及 C43③いじめから逃れるための法的措置の有効性についての言及 C48②いじめから逃れるための法的措置についての理解言及 C56①いじめ被害者としての法的措置についての理解と考察、 C58①法的措置についての現実的考察 C61①法的措置としてのクラス替えについての考察 C66①いじめからの逃れるための法的措置の理解、 C68①転校という法的措置についての理解と現実的考察 C71①被害者救済としての法的措置についての理解と考察 C73①法的措置としての転校についての理解 C79①被害者としての法的措置の転校について理解と考察、 C94①被害者としての法的措置についての現実的考察 C111①いじめ対策としての法的措置についての理解 C112②いじめから逃れるための法的手段の理解の言及 C116①法的措置としての転校についての考察、 C117①法的措置についての理解 C118①法的措置としての転校についての現実的考察、 C124③法的措置としての欠席の重要性の言及 C138②いじめ被害から逃れるための法的措置についての言及 C139①法的措置としての欠席の言及 C140④いじめ被害から逃れるための法的措置についての言及</p>

m 被害者自身の問題点		C5③いじめ被害者の問題性への言及 C15①被害者対応の問題性についての言及 C42④被害者の問題性への言及 C69被害者の問題性の指摘
n 被害者への共感・心情理解		C2①被害者の心情を理解する必要性 C3①いじめ被害者の行動と心情の考察 C9①いじめ被害者への共感的な心情理解 C21①被害者心情の理解と共感 C22②いじめ被害者の心情を洞察し、共感する言及 C28いじめ加害者被害者の心情の洞察についての言及 C29①被害者の心情の洞察と共感 C33①いじめ被害者の心情を洞察し、共感する言及 C45①いじめ被害者の心情理解と共感 C52④被害者の心情を洞察し共感する記述 C78①いじめ被害者への心情理解と共感、 C80被害者の心情についての洞察と共感 C85①被害者の心情の洞察と共感 C88①被害者の心情の洞察と共感 C91③被害者の心情の洞察と共感 C102②被害者の心情の洞察と共感 C114③被害者の心情の洞察と共感 C133②被害者の心情理解と共感
o 加害者対応の批判		C5②加害者責任についての理解 C8②加害者責任への言及 C30②加害者に対する批判 C34①加害者のいじめ行為への批判 C37②加害者のいじめ行為に対する批判 C38②加害者のいじめ行為についての批判的考察 C42①加害者のいじめ行為に対する批判 C52③被害者の心情を洞察しない加害者に対する批判 C53①いじめ加害者への批判 C57①被害者の行動についての批判的考察 C59④加害者のいじめ行為に対する批判 C63①いじめ加害者に対する批判的考察 C67①加害者行為への批判的驚き C97①加害者のいじめ行動に対する批判と責任 C105加害者のいじめ責任 C106②加害者のいじめ行為に対する批判 C123③加害者のいじめ責任と批判 C129①加害者批判 C144①いじめ加害者のいじめ行為についての批判と反省 C146①いじめ加害者の行動に対する批判と考察
p いじめ防止・抑止の決意		C2④いじめ防止抑止のための今後への決意 C4①将来のいじめに対する決意 C12⑦今後のいじめに対する決意 C13③今後のいじめから逃れるための決意 C19③いじめ防止抑止のための今後の取り組みに対する決意 C51②いじめ防止抑止のために積極的に学び対応を考察することの重要性 C52⑤今後のいじめに対する決意 C54④いじめ防止抑止のための今後の取り組みに対する決意 C64②いじめ防止や抑止を可能にするための決意 C65①いじめ防止や抑止のための決意 C70①いじめ防止や抑止のための決意 C71③今後いじめをしないことの決意 C74①被害者対応についての今後へのいじめへの決意 C81②今後のいじめに対応することの決意 C84②いじめ防止や解決のための今後への決意 C85④いじめ防止抑止のための今後へ決意と期待 C88②いじめ防止抑止のための今後への決意 C91⑤いじめ自殺を防ぐための今後への決意 C95①今後のいじめに対する決意

		<p>C97⑤いじめ防止抑止のための決意 C103①いじめ防止抑止のための今後への決意 C114④いじめ防止抑止のための今後への決意 C118②いじめ防止抑止のための今後への決意 C126①学習による今後へのいじめに対する決意 C128②いじめ防止抑止のための今後への決意 C130①いじめ防止抑止のための今後の取り組みに対する決意 C132①いじめ防止抑止のための今後への対応の決意 C135③今後へのいじめ防止抑止の決意 C138③被害者としてのいじめ解消のための行動の決意</p>
q いじめ授業への感謝		<p>C21③いじめ授業への感謝 C24①いじめ授業の学びの大きさと感謝についての言及 C25①いじめ授業の学びの大きさと感謝についての言及 C33④いじめ授業への感謝 C39⑤授業への感謝 C49③いじめ授業による知識獲得への感謝 C65②いじめ授業に対する感謝 C66②いじめ授業が実生活に役だったこと感想 C81①いじめ授業についての感謝 C86②授業への感謝 C87①いじめ授業によって多くの学びがあったことへの感謝 C99①いじめ授業についての学びの感謝と今後への決意 C106③対処法を学べたいじめ授業への感謝 C111③いじめ授業による知識獲得への感謝 C112③いじめ授業への感謝 C117③いじめ授業への感謝</p>
r いのちを奪ういじめの理解		<p>C2②自殺に追い込みいのちを奪ういじめの理解 C19②いのちを奪ういじめの理解についての言及 C26①人生を狂わせるいじめの理解 C29②自殺に追い込んでいのちを奪ういじめの理解 C36①いじめによっていのちを奪われることへの理解 C46①いのちを奪ういじめの理解についての言及 C48①自殺に追い込みいのちを奪ういじめの理解 C54①いじめによって自殺まで追い込まれいのちを奪ういじめの理解 C64①自殺まで追い込む命を奪ういじめの理解 C72①自殺にまで追い込んでしまういじめはいのちを奪うことへの理解 C78②いのちを奪ういじめの理解についての言及 C89②いのちを奪ういじめの理解についての言及 C111②自殺を生み出すいじめのいのちを奪うことへの理解 C114②いのちまで奪ういじめの理解 C128①自殺に追い込みいのちを奪ういじめの理解 C131①いのちを奪ういじめの理解についての言及 C142①自殺まで追い込む命を奪ういじめの理解</p>
s 被害者対応の考察	C(29)被害者によるいじめ行為に対する抵抗	<p>C7①被害者対応についての考察 C11①被害者対応の考察と他の生徒達の対応考察 C12④被害者対応についての考察 C12⑥いじめから逃れるための相談機関の理解 C13②被害者がいじめから逃れるためにとった対応への批判 C16①被害者対応としての相談所への相談についての批判的言及 C18②被害者としての対応についての考察への言及 C20④被害者の対応としての相談についての考察の言及 C22①被害者に対する対応の問題性についての言及 C23③被害者は相談所への対応への言及 C27②被害者対応についての批判的考察 C31②被害者による相談の対応についての考察 C32③被害者対応についての批判的考察 C34③被害者の相談しなかった事への批判的考察 C37①被害者の対応についての批判的考察 C38③被害者の相談しなかった事についての批判 C39④被害者対応についての考察 C44②被害者がいじめから逃れるために相談の重要性への言及 C48④いじめ被害者の相談しなかったことについての考察 C50④被害者の対応についての考察</p>

		<p>C53②被害者の相談についての考察の言及 C54②被害者対応としての相談についての言及 C55②いじめ被害者の対応としての相談についての言及 C59②被害者対応についての批判的考察 C60①被害者が一人でかかえ込んだことについての批判的考察 C62③被害者は相談するという方策についての考察 C76②被害者になったときに相談することの重要性の理解 C82③被害者の相談についての重要性の考察 C83②被害者のいじめ対応としての相談についての考察 C84①被害者として相談することの大切さについての考察 C96①被害者対応についての批判的考察 C97②被害者が相談せず自殺しことに対する批判的考察 C108①被害者対応の考察と批判 C109①被害者として相談することの重要性の言及 C115①被害者対応の考察と批判 C117②被害者の相談することの重要性の言及 C124①被害者の対応についての批判的考察 C134①被害者のいじめから逃れるための相談についての言及 C137①被害者対応としての相談の重要性の言及 C140①被害者のいじめから逃れるための相談についての言及 C143②被害者のいじめから逃れるための相談についての言及</p>
t いじめの犯罪性の理解		<p>C1②いじめ行為の重罪を理解 C2③いじめの犯罪性の理解 C3②いじめの犯罪の理解 C5①いじめの犯罪性理解 C17①いじめの犯罪性理解 C50①いじめの犯罪性理解 C51①いじめがたくさんある犯罪である事理解 C52①いじめの不法行為についての理解 C75①いじめの法的関係の理解 C76①いじめの不法行為についての理解 C86①いじめは自由を奪うものであること理解 C91①いじめの犯罪性の理解 C92①いじめ犯罪性の理解 C98②いじめの不法行為の理解 C101①ふざけ半分によるいじめの犯罪性の理解 C102③自殺に追い込むいじめの犯罪性の理解 C107①いじめの犯罪性理解 C112①いじめの犯罪性の理解 C114①いじめの犯罪性理解 C119①いじめの不法行為としての理解 C121①不法行為としての罪が重いいじめの問題 C123②いじめの犯罪性理解 C134④いじめの犯罪性理解 C135①いじめが人の心を傷つける犯罪であること理解 C136①いじめの犯罪性理解 C139③いじめの犯罪についての言及 C144③いじめの犯罪性理解</p>
u いじめ体験		
v いじめ責任についての考察		<p>C17②いじめ責任についての理解 C36③いじめ責任における理解と考察 C43②いじめ責任についての考察、 C44①いじめ責任についての理解と考察 C55①いじめ責任の考察 C98①いじめ責任の考察 C120①いじめ責任についての考察、 C122①いじめの責任についての考察 C125①いじめ責任の考察 C135②いじめ責任の考察 C140③いじめ責任についての言及 C143①いじめ責任の関係者理解</p>
w 被害者対応としての抵抗の理解		<p>C23②被害者によるいじめ行為に対する抵抗 C30①いじめ行為に対する被害者の抵抗の意味</p>

		C40①被害者によるいじめ行為に対する抵抗の理解 C45②被害者によるいじめ行為に対する抵抗の理解 C50②被害者のいじめに対する抵抗についての理解 C57②いじめ被害者の抵抗としての対応の理解 C77②被害者の行為が抵抗であることの理解 C127②被害者対応の抵抗についての理解 C137②被害者対応としての抵抗についての理解 C138①被害者の対応としての抵抗についての言及 C139②被害者の対応としての抵抗についての言及
x 共同不法行為としてのいじめ		C8④共同不法行為がいじめであることの理解 C33②共同不法行為がいじめであることの理解 C91②共同不法行為がいじめであることの理解 C106①共同不法行為がいじめであることの理解 C107②共同不法行為がいじめであることの理解
y 精神的後遺障がい		C119③人の心を傷つけるいじめの理解 C141①人の心を傷つけるいじめの理解
z1 裁判と損害賠償		C110①裁判所判断についての考察
z2 いじめのきっかけ		C121②いじめの発生理由と拡大

本いじめ判決書教材においては、「c 暴行・恐喝」「d 物理的いじめ」「e いじめとふざけ」「h 学校教師の安全配慮義務」「j 被害者保護者の保護監督義務」「k 同級生の不作為と対応考察」「s 被害者対応の考察」に関わる記述が見られた。特に「d 物理的いじめ」「e いじめとふざけ」「h 学校教師の安全配慮義務」「j 被害者保護者の保護監督義務」の構成要素が抽出できる。それらの構成要素についての記述は、本判決書では多く見られる。

授業構成においては、第1次において「どの行為がいじめだと思うかを判決書に下線を引き、裁判所の判断をもとにして確認する」場面において、本章のいじめ態様のテーマである物理的いじめについて、その内容について理解を図ろうとした。同時にそのいじめがどのような不法行為なのかを理解させようとした。第2次では、学校教師の責任についての意見交換をする場面を準備したが、その中で、「h 学校教師の安全配慮義務」についての裁判官の判断を紹介した。

上記のいじめ判決書教材における構成要素に対して、生徒たちの感想文の記述は前節でも紹介したが、「a 悪口」「b 無視・仲間はずれ・村八分」「c 暴行・恐喝」「d 物理的いじめ」「e いじめとふざけ」「h 学校教師の安全配慮義務」「j 被害者保護者の保護監督義務」「k 同級生の不作為と対応考察」「l 被害者救済の法的措置」「m 被害者自身の問題点」「n 被害者への共感・心情理解」「o 加害者対応の批判」「p いじめ防止・抑止の決意」「q いじめ授業への感謝」「r いのちを奪ういじめの理解」「s 被害者対応の考察」「t いじめの犯罪性の理解」「v いじめ責任についての考察」「w 被害者対応としての抵抗の理解」「x 共同不法行為としてのいじめ」「y (精神的)後遺障がい」「z1 裁判と損害賠償」「z2 いじめのきっかけ」が見られた。

その中でも、「d 物理的いじめ」「e いじめとふざけ」「h 学校教師の安全配慮義務」「j 被害者保護者の保護監督義務」「k 同級生の不作為と対応考察」「l 被害者

救済の法的措置」、「n 被害者への共感・心情理解」、「o 加害者対応の批判」、「p いじめ防止・抑止の決意」、「q いじめ授業への感謝」、「r いのちを奪ういじめの理解」、「s 被害者対応の考察」、「t いじめの犯罪性の理解」、「v いじめ責任についての考察」、「w 本被害者対応としての抵抗の理解」、「x 共同不法行為としてのいじめ」については、構成要素として抽出できた。判決書教材による授業構成において注目した「d 物理的いじめ」「e いじめとふざけ」「h 学校教師の安全配慮義務」「j 被害者保護者の保護監督義務」については、表 23 から、教材として期待されたように構成要素となっている。

本学習においては、「m 被害者自身の問題点」、「w 被害者対応としての抵抗の理解」、「x 共同不法行為としてのいじめ」についての構成要素が見られた。他の判決書教材を活用した授業ではあまり見られない感想であり、それらは本判決書による生徒たちの特色ある構成要素であると考えられる。特に、「w 被害者対応としての抵抗の理解」、「x 共同不法行為としてのいじめ」については、裁判官の判断として判決書に示されたものであり、その学びが生徒たちの感想につながっていると考えられる。

本判決書教材を活用する学習によって、いじめとは何かを具体的に学習することができ、物理的いじめ行為が人権侵害行為につながることで、また特定の個人に対して集団で心理的・暴力的・物理的に圧力をかけることは共同不法行為であり、いじめとふざけの違いについての基準を学ぶことができ、本判決における被害者のやり返しなどの行為が抵抗であることなどについても判決書を通して構成要素を抽出することが出来た。これは、生徒たちのいじめ認識にある被害者への責任転嫁の問題についても考察できる可能性を持っている。

具体的には、「机への落書き」「教科書隠し」「チョークの粉付け」「足かけ」「カバンの持ち去り」「マーガリン事件」などの物理的いじめを中心に「いじめがどのようなものか分かった」という学びが見られ、「いじめとふざけの違いがわかった」という感想にあるように、いじめとふざけの区別の学びが見られたことを示している。

¹ 横浜地裁判決平成 13 年 1 月 15 日（一部認容 [控訴]）『判例時報』1772 号 p. 63、『判例タイムズ』1084 号 p. 252 をもとにして、東京高裁判決平成 14 年 1 月 31 日（変更 [確定]）『判例時報』1773 号 p. 3、『判例タイムズ』1084 号 p. 103 の裁判官の判断に従って事実認定を修正した。

² 市川須美子『学校教育裁判と教育法』三省堂、2007、p. 52、なお、本文では被害者を H としているが、本判決書教材に合わせて A に修正した。

³ 采女博文「いじめをめぐる法的諸課題」『鹿児島大学法学論集』第 37 巻第 1・2 合併号、鹿児島大学法学会、2003、pp. 37-82

⁴ 梅野正信『教育管理職のための法常識講座』上越教育大学出版会、2015、pp. 86-97

⁵ 『判例時報』1773 号、p. 3 の解説を参考にした。