

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）

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「いじめとふざけ」について、いじめ裁判に関する研究者の先行研究をもとにして判決書教材開発の適否を検討し、開発する判決書教材を紹介する。

本研究で活用したのは、千葉地方裁判所平成13（2001）年1月24日判決「千葉県中学校いじめ事件」である。なお、この裁判は東京高裁において事実認定はそのまま、町に対する賠償額は増えたが、総額は760万から690万となった。事実認定は同じなので、本章の教材開発は「東京高裁平成13年12月20日」としている。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について述べてみたい。

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¹。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。

さらに梅野は、「いじめの早期発見の重要性を知っていても、目の前の児童生徒の行為を、『萌芽かも知れない』と判断できなければ、早期発見や対応にはつながらない。『もしかしたら』（目の前の些細と思われる行為が）万一甚大な事態に発展したら」と感じ予見する感性や判断力がなく、また、そのような感性と判断力が同僚に広く共有されていなければ、結果的に、学校は、事態の悪化を傍観してしまうことになりかねない」と述べる²。本判決書教材の教師研修資料開発におけるコメントであるが、これはいじめかふざけかを見分ける目を教師が持つことの重要性を指摘している。本判決では、刑法上の悪質ないじめ行為だけでなく、物理的いじめを含め、冗談のようなふざけあいとしてとらえられる行為についてもいじめ認定をしている。

研究者においても、いじめとふざけの峻別について考察が見られる。市川は、「トラブル型いじめ」として分析し、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。その位置づけは、「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。

第二に、授業としての適否について検討したい。

文部科学省のいじめの態様の例示では、「軽くぶつかられたり、遊ぶふりをして叩かれたり、蹴られたりする。」「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。」があげられている。本章のテーマでは「いじめとふざけ」を取り上げているが、このテーマは上記の例示に関連する。

「千葉県中学校いじめ事件³⁾」の判決書には、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。

また、このテーマについては、前章のテーマで教材開発した「神奈川県中学校いじめ自殺事件」の判決書も効果的である。共同不法行為と被害の集積という二つのキーワードをもとに、いじめとふざけの違いを確認することができる。両判決書の裁判官の判断をもとに、「いじめとふざけ」の違いについて学ぶことが可能となる。

本判決書で事実としてあげられているいじめは、「強者が弱者に対して精神的・肉体的な苦痛を継続して与える行為」であり、この判決を通して加害生徒や親はいじめ被害を受けた児童生徒が損害を賠償した場合は、その請求に応じなければならないことを学ぶことになる。特に、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場合によっては見られるような出来事である。そのため、本裁判例は、子ども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、傍観者の対応につい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、子ども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。

ところで、学校現場にいると生徒たちの行動は不可解なことが多い。たとえば、休み時間になるとプロレス技をかける生徒たちが廊下や教室に存在する。それらを見て、周囲の人たちは、その行為が「いじめなのか、ふざけなのか」見分けることはむずかしい。技をかけられている生徒が、どのような表情で、どのような態度や行動を示すのか、その反応によってもいじめなのか、ふざけなのかが変わってくる。教師は、常日頃から生徒たちの動向を把握することに務めるが、その教師も正面切って「それはいじめだ」と断定できない場面も多い。教師が「それはいじめではないのか」と聞くと、逆に技をかけられていた生徒が、「先生、違うよ」ということもよくある。しかし、それを鵜呑みに信じていると、いじめが深刻になっていたりすることも多い。

生徒たちも教師も、いじめなのか、ふざけなのかを見分けるのはむずかしいのである。だから、いじめを教師集団が見逃してしまうことにつながってしまう。

しかし、いじめとふざけの区別に関する最低限度の条件はあるはずである。個人や状況によっていじめであったり、なかったりするのではなく、ある条件に当てはめると、いじめと認定できる条件である。

①複数で一人の特定の生徒に共同で耐えがたい精神的肉体的苦痛を与えること＝共同不法行為、②長期にわたって執拗に繰り返すこと＝被害の集積である。この二つの条件のいずれかに該当すれば、いじめと認定できる。裁判官の判断では、上記の二つの条件から、判断のむずかしい行為をいじめと認定している。

この条件は学校現場でも十分に適応できるのである。学級におけるふざけと見られる行為も、特定の生徒に何回も向けられ、執拗に行われていたらそれは被害の集積であり、明らかにいじめと認定できる。また、特定の一人の生徒に何人かの生徒が何らかの行為を行ったら、たとえば悪口を一人の生徒に学級の何人かが向けて言ったならば、それは明らかにいじめ行為と判断できるのである。

この学びを教師が理解し、同時に学級・学年・学校の生徒たちがつかんだら、まず、いじめ認定が自分たち自身で行いやすくなり、明らかにいじめ抑止につながっていく。教師はいじめ認定の判断が容易になり、周囲の生徒たちもいじめに対して何らかのアプローチを行うことができるようになり、いじめ防止・抑止につながっていくと考えられる。

以上、本判決についての研究者の分析と「いじめとふざけ」のいじめ態様を教材として活用するために本判決の特色から、本章では「千葉県中学校いじめ事件」を開発する。

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、「いじめとふざけ」のいじめ態様に対応する判決書教材として、千葉地方裁判所平成13年1月24日判決「千葉県中学校いじめ事件」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、構成要素になると期待されるところである。

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。

本判決書の教材開発においては裁判官の判断をもとに、「いじめとふざけ」の違いについて学ぶことを重視した。本判決書において認定されたいじめは、「ふざけ」「ちょっかい」「じゃれる」などと学校内における日常的な生徒同士の交流と考えられる事実も含まれており、裁判官の判断を通して「いじめ」なのか、「ふざけ」なのかの判断基準を学ぶことが出来ると考えられる。また、事件は教室の中で休み時間や放課後などの周囲の人たちがいる中でも起こっており、傍観者の問題についても、その対応を考察していくことが可能となる。学校・教師の責任については裁判官の判示によって詳しく提示されている。教師が生徒たちの日常的な動静について注意深く見極めることが教育の専門家として必要なことであることを理解させようとした。

被害者の対応についても、いじめ被害後になぜ反撃せず、なぜ笑っているだけなのかなどをつきつめて考察できる。そのため、生徒たちと考察するには適した教材といえよう。そして、いじめ被害から逃れるための対応を考えさせていくには価値ある教材の裁判例になると考え、本判決書教材を開発した。なお、キーワードについては、判決書教材において下線を引いているところである。番号は判決書教材下線部番号と対応する。

2 判決書教材の実際

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（一部変更）

（判決の概要）

- （1）Aの親と被告BCDEの親とは、2月2日、校長の立会いの下、Aに対する損害賠償について話し合い、校長は、加害者は被害者に対し損害を弁償する義務があるが、加害者は未成年で賠償能力がないので、保護者がその責任を負うべきであると伝え、異論は出なかった。BCDEの親は、子らのなした違法ないじめによる損害賠償債務を支払うべき責任を負う。
- （2）中学校の校長、教頭、生活指導主事と担任教諭らは、Bらの違法ないじめを未然に防止し、結果の発生を回避するための適切な措置を講じていない。防止措置を怠った過失がある。
- （3）被告町は、2年生の5月以降の、BらのAに対する暴行につき、国家賠償法1条1項に基づき、Aに対し、BCDEの親とともに損害を賠償すべき義務がある。
- （4）賠償額760万円 集団的ないじめについての損害賠償として、被告は各自、200万円を、それぞれ支払う義務があり、また、被告町は、集団的ないじめについての損害賠償として、60万円を、個別的不いじめについての損害賠償として、被告らとともに計560万円を、それぞれ支払う義務がある。また、弁護士費用についても支払う義務がある。

【認定された事実】

（一）中学校1年生時代

ア R中学校は、1学年100名足らずの生徒数であり、Aの学年は3クラスで、1クラスの生徒数は35名くらいであった。AとB、C、D、Eとは同級生であった。Aが中学校1年生のときはC及びEと、2年生のときはB、D及びEと同じクラスであった。

イ Aは、中学校に入学当初から授業中も進んで発言するなど勉強に対する意欲は旺盛であった。なお、Aの成績は、1年生の1学期中間テストでは学年97名中2位（クラスでは32名中1位）であった。なお、1年生のときは陸上部に所属し、2年生の1学期にこれをやめて野球部に転部した。

ウ Bは、Aの態度や言葉のはっきりしないところが嫌だと思っていた。Bは、四月ころ、Aが放課後などに一人にいるときに、Aの学生服の上着をつかんで裏ボタンを壊したことがあった。2学期ころ、Aに唾を吐きかけたところ、AがBに唾を吐き返したため、追いかけて殴ったことがあった。Aは、最初のうちは抵抗したこともあったものの、抵抗すると更に強い暴行を加えられることから、1学期の五月の連休明けから次第に抵抗する気力をなくし、(1)2学期にはほとんど抵抗できない状態になっていた。

エ Bは、六月ころ、体育の授業が始まる前に、靴脱ぎ場に座って靴を履き替えていたAの後ろから踵をAの頭頂部に打ち当ててその場を去った。そのため、Aは顔を膝に打ち付けて(2)鼻の下を切り、出血した。その場に居合わせたDが、泣き出したAを水道のところへ連れて行き、顔を洗わせ、ティッシュペーパーを持ってきてやったりしていたところ、当時Bのクラスの担任をしていたP教師が通りかかり、AやDから事情を聞いた。P教師は、Bからも事情を聞き、注意するとともに、Aに対し謝らせた。Aは、後になって、頭にこぶができていることに気付いた。この件について、(3)学校からAの父に対して、「頭にこぶができた。」との連絡はあったが、Bの父に対しては何も連絡がなかった。

オ Cは、Aとは、入学してから一緒に帰宅した時期があった。その際などにAを殴ったり蹴ったりしてもAが反撃をせず、また、人に言いつけたりもしなかったことから調子に乗り、1学期のころから、一週間に二回くらい、(4)理由もなく面白半分にAを殴ったり蹴ったりするようになった。2学期になってからは、休み時間や放課後などに、教室や廊下やトイレなどでAと会った際、(5)Aを叩いたり蹴ったりした。また、放課後などに、教室などで、Aの靴をサンドバッグ代わりにAに持たせ、(6)パンチをしたり、回し蹴りをしたことがあった。さらに、3学期のころには、Aの(7)給食をシャープペンシルでかき混ぜ、そのまま放置したことがあった。

カ そのほか、B及びCは、1年生のころ、休み時間にEなどと(8)格闘技のまねをするなどして遊ぶ際に、Aを引き入れて叩いたり蹴ったりするようになった。1年生の半ばころからは日常的に、休み時間や放課後などにAを見かけると、(9)集団でAを叩いたり蹴ったりしては逃げ出すというようなことをするようになった。Bは、CやEなどと仲が良かったため、休み時間などに、頻繁にAのクラスを訪れていたものであるが、このような暴行の際、Eもいっしょについて参加してAを叩いたりすることがあった。なお、右のような暴行には、B、C及びEのほかに、必ずしも特定はできないものの、複数の同級生が参加することもあった。

キ Dは、1年生の3学期ころ、体育の授業中に(10)Aの半ズボンの継ぎ合わせに穴が開いていたところに指を入れて裂け目を広げたり、Aの(11)カッターナイフを面白半分に隠したりしたことがあった。しかしそれ以上に単独あるいは複数でAに暴行を加えたりすることはなかった。

(二) 2年生時代 (1学期)

ア 2年生に進級して、Aは、B、D及びEと同じクラスになった。Bは、Aと同じクラスになってから、Aが授業中に発表した際などに、(12)「カッコつけるのはやめろよ。」、「ばっかみてー。」などと冷やかすようになった。また、放課後、Aが柔道場の前を通りかかったところ、「何で(陸上部)をやめんだよ。」と言って、陸上用のスパイクをAに投げつけた。自習の時間に、Aに対し、「Tシャツを洗って干してこい。」と命令

したことがあった。なお、Bは当時陸上部員であり、Aはこのころ陸上部を退部したばかりであった。

イ また、Bは、2年生の五月ころの休日に、Aが小学校で友人たちと遊んでいたところに居合わせた。土中に埋め込まれた(13)タイヤの上からAの頭部に跳び蹴りをし、Aを転倒させたことがあった。Aは、その日の(14)「生活の記録」に、他の生徒に気付かれないようにわざと乱雑な字で「Bにけられた」と書き込んだが、担任のO教師はこれに気付かなかった。

ウ Cは、1年生のころに引き続き2年生の1学期ころも、休み時間や放課後に教室や廊下やトイレなどで(15)Aを殴ったり蹴ったり、回し蹴りをすることがあった。また、Cが殴ったことでAの(16)唇が切れて腫れ上がったこともあった。

エ Dは、2年生になって最初のクラスの班編成の際、どの班に入るということを各自が決定しなければならないのに、Aが自己の意見をはっきり表示しなかったため一時間話し合いをしなければならなかったことがあり、それ以来、Aのことをダメな奴だとして嫌うようになり、B、C及びEがAを殴ったり蹴ったりしているときに、(17)一緒になって殴ったり蹴ったりするようになった。

オ Eは、Aの成績がいいことを快く思っておらず、また、2年生になってからはAが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ことから、2年生になって三日に一回くらいは、自ら(18)Aを叩いたり蹴ったりするようになり、頭突きをすることもあった。なお、Aは2年生のころ身長約170センチメートルくらいだったが、Eは約180センチメートルくらいだった。もっとも、B、C、DはいずれもAより身長は低かった。

カ Aは、2年生のころから、クラスの男子生徒の間でからかわれたり殴られたりする対象になるようになった。CはAとは別のクラスであったが、自分のクラスには仲の良い友達がいなかったのので、休み時間などにAのクラスに来るようになり、その際、B、D、Eなどとともに、(19)集団で、Aを叩いたり蹴ったりした。なお、Aはこれに対し作り笑いを浮かべるだけで、ほとんど反撃をしようとはせず、また、教師にもそのことを言わなかった。

(三) 2年生時代 (2学期)

ア 2学期に入った9月ころの休み時間に、AはBとDに追いかけられ、学校の廊下で二人に足を蹴られて転倒した。倒れたところを更にBとDに蹴られていたところ、O教師が通りかかり、「何してんだ。」と注意されたことがあった。見つかったため、BとDは逃げ去った。O教師がAに、「大丈夫か。」と聞いたところ、Aは「大丈夫です。」と答えたが、O教師は、BとDを呼び出して叱った。その日の放課後、O教師は電話でAの父に対し「Aが大分やられているようだが、大丈夫ですか。」と連絡した。なお、電話の後、父はAに事実関係について聞いたが、Aは大したことではないと答えた。

イ Bは、「みこすり半劇場」という(20)いかがわしい漫画の雑誌をAに売り付けようとし、Aに無理矢理押し付けたことがあった。その日の給食の時間に、Aの席で他の生徒が右雑誌を読んでいるところをO教師が見つかり、「これは誰のだ。」と聞いたところ、近くにいたBが、「A君のです。」と答えたため、Aは同教師に呼び出された。O教師は、「この雑誌はどうしたのだ。」「親に言うぞ。」などとAを詰問し、Aが、最終的に、この雑誌をBから買ったと答えたため、Bを呼んで注意した。

ウ Bは、2学期になると、休み時間などに頻りにAを叩いたり蹴ったりするほか、(21)Aの学習計画ノートに落書きをした。Aが野球部に入部すると、自らは野球部ではないにもかかわらず、Aに球を投げさせてティーバッティングの相手をさせたりした。また、11月ころには、教室の後ろに立っていたAの背後から無言で近寄り、(22)ペンチで髪の毛をはさんで抜いたり、休み時間などに、Aに「じっとしている。」と命じ、(23)ガムテープを眉毛に貼って勢いよく引き剥がすなどした。

エ 11月ころ、文化祭の準備のため、放課後にAが柔道場に行ったところ、そこでふざけ合っていたB、D、C、Eらの中に(24)引きずり込まれ、殴られたり、背負い投げをされたり、回し蹴りをされたり、腕を引っ張られて振り回されたりしたことがあった。この時、Cの回し蹴りがAの顔面に当たり、Aの(25)唇が切れて出血した。また、Eが腕を引っ張った際、Aの(26)ワイシャツの袖が破れた。

オ 11月ころ、Aが、昼休みに友人と遊ぶため、体育館の倉庫にボールを取りに行ったところ、Dが、「ちょっと来い。」とAを呼びつけ、Eなどに(27)手足を押しえ付けるよう指示し、Aのズボンを脱がせようとしたことがあった。Aが激しく抵抗したためそれ以上のことはできなかった。

(五) 2年生時代 (3学期)

ア Bは、3学期になって、クラスの班替えの話合いの時間の際、Aに同じ班になるよう命じ、座席も前後となるようにした。また、休み時間に、教室の前の廊下に立っていた(28)Aの制服のズボンの裾を引っ張り、裂いたことがあった。1月13日ころの(29)給食の時間に、自分の食器をAに片付けさせたり、給食のピラフからグリーンピースを選び分け、Aの皿に乗せたりした。さらに(30)授業中に、細かく刻んだニンジンでAの机にばらまいたりした。

イ B、D及びEは、1月13日ころ音楽の授業が始まる前の休み時間に、(31)音楽室で、音楽のN教師が止めるのも聞かず、Aに対し、集団で殴ったり、蹴ったり、頭突きをしたりした。N教師は、Aを心配して大丈夫かと尋ね、Aは「大丈夫です。」と言うしかないと思い、その旨答えた。

ウ B、D及びEは、1月22日の3時間目の授業前の休み時間に、教室の後ろの黒板の前で、(32)Aの顔や腕などを殴り付けたり、腕を引っ張って振り回したりした。

エ Cは、1月23日の三時間目の授業後の休み時間にAのクラスに遊びに来た際、Aが教室のロッカーの上に座っていたのを見つけ、「てめえー、オオー」などと言いが

ら、(33)顔、腕、背中、足などを殴ったり蹴ったりした。なお、(34)CがAを殴ったりしている際、教室には他の生徒もいたが、誰もこれを止めなかった。

オ Bは、1月23日、教室で、(35)Aの鼻を右手の人差し指と中指で力一杯つまんだ。また、Bは、その日Aが帰宅しようとして校門を出た際、(36)鞆でAの頭と体を二回くらい叩いた。Aの父は、同日夕方、帰宅した(37)Aの顔に青あざがあることに気づき、Aに事情を聞いたところ、Aは当初は何も話さなかったが、翌日の24日(日曜日)になって、AはBらにいじめられていることを父に告白し始めた。Aの父は、翌日の学校を休ませようと思ったが、Aがまだ一日も学校を休んだことがなく、また、Aの告白によってもいじめの全容がまだわからなかったため、とりあえず学校へは行かせることとした。

カ Bは、1月25日の給食の時間、食べているAの(38)皿の上にみずからの食べ残したパンとサラダを載せた。Aは自分の給食を食べられなくなったため、皿を片付けようとしたところ、BはAの皿の下に空になった自分の皿を入れた。Aがこれを片付けるため教室の前へ持って行くと、O教師が、「何だ、それは。」と注意した。Aは、Bにやられたと述べたところ、O教師はBを呼び、「自分の食った残飯は自分で捨てる。」と叱った。その日の午後、体育の授業のため、Aらが体育館に集まっていたところ、Bは、(39)教師に叱られたことを逆恨みし、「チクツタな。」と言って、右手の拳でAの左頬、左腕を殴り、左右の腿を蹴り付けた。これに対し、AはBの顔面を一回殴り返した。Bは、「後で覚えている。」と言ってAを放した。

キ Aは、夕方帰宅すると、その日もBに殴られた旨を父に報告した。Aの父は学校に電話をし、O教師に対し、Aがいじめにあっている旨を通報した。

【裁判所の判断】

<不法行為の認定>

(40)いじめは、手段及び方法として、冷やかす、からかい、言葉でのおどし、嘲笑・悪口、仲間外れ、集団による無視、物品又は金銭のたかり、持物を隠す、他人の前で羞恥・屈辱を与える、叩く・殴る・蹴るなどの暴力等が挙げられる。

程度としても意地悪の域を出ないようなものから、それ自体が犯罪行為になるものまで、多種多様にわたる。(41)基本的には、強者が弱者に対して精神的・肉体的な苦痛を継続して与える行為をその中核とするものであるということが出来る(もっとも、強者・弱者という立場は、変わったりすることが起こりえる)。

ところで、上の行為の中には、個別的に見ればその態様ないし程度が些細なものもあり、また、生徒の学校生活ではその一部あるいはそれに近い行為が日常的に生起している場合もあるところ、未成年、殊に中学生くらいの年代の子供は、このような行為を通じて他人と接触する訓練を積む側面があるので、一部でも存在すれば直ちに不法行為が成立するものと考えすることは妥当ではない。

しかしながら、一方で、(42)ある行為が個別的に見てそれ自体としては些細なものであっても、特定の生徒に向けられ、単数あるいは複数の生徒により、長期にわたって執拗に繰り返され、被害生徒の心身に耐え難い精神的苦痛を与えているような場合には、その行為が全体として違法になることはいうまでもない。

たしかに、中学生という年代からみて、生徒同士がふざけ半分に叩き合ったりするなどのことはあり得るところである。Aも一年生の当初にはまだ反撃を加える場合もあった。しかし、その後の(43)B、C、D及びEのAに対する暴行の程度は相当に執拗かつ悪質であった。しかもその動機が単なるふざけ半分やからかい半分といったものではなく、一方的な嫌なヤツという理由や、反撃しないことに乗じて攻撃するといったものであったことからすると、4人の暴行は単なるふざけ半分といった域をはるかに超えているものと考えられる。

<いじめの過失責任> (第1審千葉地裁)

ア いじめの加害者である4人

脳天踵落とし事件については、とても悪質で、場合によってはAに重大な傷害が発生する危険性さえあった。これを行ったBの暴力傾向とAに対する人格軽視の傾向が見ることが出来る。

Aは、一年生の五月過ぎころから、B及びCの行為に対しほとんど反撃なくなり、二年生に進級後は、D及びEに対しても反撃することはまれとなった。

総合的にみるならば、B、C、D及びEの行為はほぼ一方的になされた。対等な立場にあったとは到底認められない。このいじめ行為の動機はAに対する嫌いなヤツという気持ちやAの成績に対するやっかみ、あるいはAが攻撃しても反撃しないからいじめると面白いなどといった極めて自己中心的なものである。いじめの程度は月日を追ってエスカレートし、顔面から出血する、シャツが破ける、顔に青あざができるなど、相当強い力によるものであった。

また、教師に言うと、更に強い暴力を加えられるなど、いじめから逃れられないように物理的、心理的圧迫をも加えられている。

総合して判断すると、少なくとも(44)B及びCの一年生の五月すぎ以降の行為並びにD及びEの二年生以降の各行為については、Aの心身に耐え難い苦痛を与えるような性質の行為であるということが出来るから、これらBらの一連の行為は違法ないじめとして不法行為である。

イ 学校・教師

(一) (45)学校・教師は、いじめ等によって生徒の心身に対する違法な侵害が加えられないよう、適切な配慮をすべき注意義務がある。

日頃から生徒の様子を観察し、生徒やその家族から暴力行為やいじめについての具体的に相談があった場合にはもちろん、そのようなことがない場合であっても、

あらゆる機会をとらえて暴力行為やいじめ等が存在しないかどうかを注意深く見極めなければならない

それがうかがわれる場合には、関係生徒及び保護者らから事情聴取をするなどして、その実態を調査しなければならない。表面的な判定で一過性のものと決めつけずに、実態に応じた適切な防止措置を取る義務があるというべきである。

そして、このような義務は、学校長や個々の教員のみが負うものではなく、学校の組織全体としても、適切な措置をとる義務がある。

- (二) 一部が「ふざけ」の体裁を取っていたとしても、脳天踵落とし事件のように、教師が A に対する暴行や嫌がらせなどを現認した事件が存在した。A が B から暴行を受けたことを記載した学習の記録を担任教師に提出した事件も存在した。これらから、(46)学校は、遅くとも、B らの違法ないじめがエスカレートし始め、A が右ノートを教師に提出した五月ころにおいては、B らが以後も A に対して違法ないじめに及ぶことを予見できたとし、適切な防止措置を講じていれば、いじめの継続を回避することができた。
- (三) そうであるにもかかわらず、(47)学校側は、B らの暴行を単にふざけや遊びあるいはその延長線上のものにとらえ、そこに暴力行為やいじめが存在しないか否かを注意深く見極めることなく、漫然と事態を傍観し、何か事件が起きる都度、その場限りの対応をしていたに過ぎず、教員間、教員と生徒間、教員と保護者間における報告、連絡、相談等を密にするとか、校長又は教頭自らが B らやその両親らに厳重な注意を与えたり、教員らが同人らの行動を注意深く見守り、あるいは、A やその身近な級友から、時間をかけて個別的に事情を聴取するなどの指導監督措置を講じていなかった。
- (四) (48)生徒間における日常の対立やいざこざが悪ふざけ等であるのか、いじめであるのかも、教師らが教育の専門家として、表面的な観察にとどまらず生徒の動静を注意深く見極めれば決して判別困難なことではないと考えられる。
- (五) したがって、被告町は、B らの平成四年五月ころ以降の A に対する暴行につき、国家賠償法一条一項に基づき、A に対し、B の親、C の親、D の親、及び E の親とともに、その被った損害を賠償すべき義務がある。

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 24 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構成要素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感想文記述を抜き出したものである。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などの構成要素を抽出したものである。

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「e いじめかふざげか」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「千葉県中学校いじめ事件」を、いじめの態様と責任論に関連して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 24 である。

判決書教材の記述	キーワード	構成要素
D(12)「カッコつけるのはやめろよ。」、「ばっかみてー。」などと冷やかす	D(12)侮辱としてのいじめ	a 悪口
D(2)鼻の下を切り出血した	D(2), D(16), D(25), D(37)いじめによる傷害	c 暴行・恐喝
D(16)唇が切れて腫れ上がった		
D(25)唇が切れて出血した		
D(37)Aの顔に青あざがある		
D(4)理由もなく面白半分Aを殴ったり蹴った	D(4), D(15), D(33), D(38)殴る蹴るの暴行	
D(15)Aを殴ったり蹴ったり、回し蹴りをする		
D(33)顔、腕、背中、足などを殴ったり蹴ったりした		
D(39)教師に叱られたことを逆恨みし、「チクッタな。」と言って、右手の拳でAの左頬、左腕を殴り、左右の腿を蹴り付けた		
D(5)Aを叩いたり蹴った	D(5), D(8)叩く蹴るの暴行	
D(8)格闘技のまねをするなどして遊ぶ際に、Aを引き入れて叩いたり蹴った		
D(6)パンチをしたり、回し蹴りをした	D(6)パンチ・回し蹴りの暴行	
D(13)タイヤの上からAの頭部に跳び蹴りをし、Aを転倒させた	D(13)跳び蹴りの暴行	
D(18)Aを叩いたり蹴ったりするようになり、頭突きをする	D(18)叩く蹴る、頭突きの暴行	

D(22)ペンチで髪の毛をはさんで抜いた	D(22)髪の毛を抜く暴行	
D(23)ガムテープを眉毛に貼って勢よく引き剥がす	D(23)眉毛を剥がす暴行	
D(35)Aの鼻を右手の人差し指と中指で力一杯つまんだ	D(35)鼻をつまむ暴行	
D(36)鞆でAの頭と体を二回くらい叩いた	D(36)鞆でたたく暴行	
D(9)集団でAを叩いたり蹴ったりしては逃げ出す	D(9), D(17), D(19), D(24) 集団暴行によるいじめ	
D(17)一緒になって殴ったり蹴ったりする		
D(19)集団で、Aを叩いたり蹴った		
D(24)引きずり込まれ、殴られたり、背負い投げをされたり、回し蹴りをされたり、腕を引っ張られて振り回された		
D(32)Aの顔や腕などを殴り付けたり、腕を引っ張って振り回した		
D(20)いかがわしい漫画の雑誌をAに売り付けようとし、Aに無理矢理押し付けた	D(20)強要によるいじめ	
D(7)給食をシャープペンシルでかき混ぜ、そのまま放置した	D(7), D(29), D(38) 給食への嫌がらせ	d 物理的いじめ
D(29)給食の時間に、自分の食器をAに片付けさせたり、給食のピラフからグリーンピースを選び分け、Aの皿に乗せた		
D(38)皿の上にみずからの食べ残したパンとサラダを載せた		
D(30)授業中に、細かく刻んだニンジンもAの机にばらまいた	D(30)机への嫌がらせ	
D(10)Aの半ズボンの継ぎ合わせに穴が開いていたところに指を入れて裂け目を広げた	D(10), D(26), D(28) モノを破るいじめ	
D(28)Aの制服のズボンの裾を引っ張り、裂いた		
D(26)腕を引っ張った際、ワイシャツの袖が破れた		
D(11)カッターナイフを面白半分には隠したりした	D(11)モノを隠すいじめ	
D(21)学習計画ノートに落書きをした	D(21)落書きのいじめ	
D(40)いじめは、手段及び方法として、冷やかす、からかい、言葉でのおどし、嘲笑・悪口、仲間外れ、集団による無視、物品又は金銭のたかり、持物を隠す、他人の前で羞恥・屈辱を与える、叩く・殴る・蹴るなどの暴力等が挙げられる。	D(40)いじめ態様の説明	e いじめとふざけ
D(41)基本的には、強者が弱者に対して精神的・肉体的な苦痛を継続して与える行為をその中核とするものである	D(41)基本的ないじめ定義の説明	
D(42)ある行為が個別的に見てそれ自体としては些細なものであっても、特定の生徒に向けられ、単数あるいは複数の生徒により、長期にわたって執拗に繰り返され、被害生徒の心身に耐え難い精神的苦痛を与えているような場合には、その行為が全体として違法になることはいうまでもない	D(42), D(43), D(44) いじめの被害の集積と共同不法行為によるいじめかふざけかについての説明	
D(43)Aに対する暴行の程度は相当に執拗かつ悪質であった。しかもその動機が単なるふざけ半分やからかい半分といったものではなく、一方的な嫌なヤツという理由や、反撃しないことに乗じて攻撃するといったものであったことからすると、4人の暴行は単なるふざけ半分といった域をはるかに超えているものと考えられる。		
D(44)Aの心身に耐え難い苦痛を与えるような性質の行為であるということが出来るから、これらBらの一連の行為は違法ないじめとして不法行為である。		
D(27)手足を押さえ付けるよう指示し、Aのズボンを脱がせようとした	D(27)性的嫌がらせとしてのいじめ	f 性的嫌がらせ
D(3)学校からAの父に対して連絡はあったが、Bの父に対しては何も連絡がなかった	D(3)学校教師の過失	h 学校教師の安全配慮義務
D(14)Aは「生活の記録」に、「Bにけられた」と書き込んだが、担任のO教師はこれに気付かなかった。	D(14)学校教師のいじめ認知の対応不足と責任	

D(31)音楽室で、音楽のN教師が止めるのも聞かず、Aに対し、集団で殴ったり、蹴ったり、頭突きをしたりした。	D(31)学校教師のいじめ対応の組織的問題点と過失責任	
D(45)学校・教師は、いじめ等によって生徒の心身に対する違法な侵害が加えられないよう、適切な配慮をすべき注意義務がある	D(45)学校教師の日常的な安全配慮と義務	
D(46)学校は、遅くとも、違法ないじめがエスカレートし始め、Aがノートを提出したところにおいては、違法ないじめに及ぶことを予見できたとし、適切な防止措置を講じていれば、いじめの継続を回避することができた	D(46),D(47)学校教師のいじめの予見可能性と過失責任	
D(47)学校側は、Bらの暴行を単にふざけや遊びあるいはその延長線上のものにとらえ、そこに暴力行為やいじめが存在しないか否かを注意深く見極めることなく、漫然と事態を傍観し、何か事件が起きる都度、その場限りの対応をしていたに過ぎず		
D(48)生徒間における日常の対立やいざこざが悪ふざけ等であるのか、いじめであるのかも、教師らが教育の専門家として、表面的な観察にとどまらず生徒の動静を注意深く見極めれば決して判別困難なことではない	D(48)いじめかふざけかを見分けることのための教師の日常的な安全配慮と義務	
D(34)CがAを殴ったりしている際、教室には他の生徒もいたが、誰もこれを止めなかった。	D(34)周囲の人たちの不作為	k 同級生の不作為
D(1)Aは、最初のうちは抵抗したこともあったものの、抵抗すると更に強い暴行を加えられることから、抵抗する気力をなくし、2学期にはほとんど抵抗できない状態になっていた。	D(1)加害者の対応批判	o 加害者対応の批判

上記の表は、「千葉県中学校いじめ事件」の判決書教材において、生徒たちの学びとして期待される記述をキーワード化し、本研究におけるいじめの態様ならびにいじめ責任等のキーワードとの関連性を考察して整理したものである。

この表を見ると、「a 悪口」、「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」、「h 学校教師の安全配慮義務」、「k 同級生の不作為」、「o 加害者対応の批判」についての記述が見られることがわかる。

その中でも、「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」についての記述が多く見られる。そのために、本判決書教材を活用した授業によって、その4つを中心に構成要素が見られるのではないかと予想される。

「c 暴行・恐喝」「h 学校教師の安全配慮義務」については、他の判決書においても共通に見られる構成要素であり、本章においても同様の要素が見られると思われる。「d 物理的いじめ」については、前章の「神奈川県中学校いじめ自殺事件」でも多くの記述があり、生徒たちもその内容を理解し、不法行為であることを理解したが、本判決書においても同様の学びがあると考えられる。また、本章のいじめの態様のテーマである「e いじめとふざけ」については、裁判官の判断を通して学習が深ま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

本節では、表 25 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 25 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、いじめの態様やいじめ責任などの構成要素との関連を示している。

本学習のねらいは、「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。」である。授業構成は次の表 25 に示したように3時間である。社会科2時間と道徳授業1時間で「いじめ問題を考える」という学習課題で行った。

本学習の特色は、表 25 の第1次にある下線部である。「いじめとふざけはどう違うのか意見を発表し議論する」という学習過程の位置づけは、本いじめ判決書教材作成におけるテーマと関連している。

<表 25 千葉県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 (【 】内の数字は判決書教材における下線部番号と対応)
①人々の違法性・人権侵害行為を判別し、認識する。	1	(1) 第1時「どのような行為がいじめなのか」 千葉県中学校いじめ事件の判決書を読み、どの行為がいじめだと思うかを判決書に下線を引く。 <u>いじめとふざけはどう違うのか意見を発表し議論する。</u> 最後に裁判所の判断を提示し、それをもとにして確認させ、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。 【(2)、(4)~(13)、(15)~(30)、(32)~(33)、(35)~(44)】
②責任の所在を確認し合う。	1	(2) 第2時「いじめの責任はだれにあるか」 感想の代表的なものを何人か読み、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まとめてさせた。「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、論議し、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する。【(3)、(14)、(31)、(45)~(48)】
③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。	1	(3) 第3時「被害者のいじめに対する行為をどう考えるか」 「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よかったのか」について発表させ論議させた。最後に名誉や自尊心をまとめさせることがいかに大切なものかを説明し感想を書かせる。【(34)】

次に授業構成においてどのようにいじめ判決書教材の記述を関連させたのかを見ていく。第1次においては、いじめ行為を判決書に沿って確認していく。その際、いじめ認定されたいじめ事実が学びの対象となる。【(2)、(4)～(13)、(15)～(30)、(32)～(33)、(35)～(44)】の記述は、いじめ事実とともに、裁判官の判断や説明も記されている。判決書の記述は、「c 暴行・恐喝」「d 物理的いじめ」「e いじめとふざけ」に関連する記述が多く見られるために、構成要素の抽出が期待されるのではないかと考えられる。

第2次においては、いじめ責任の追究である。その際、判決書教材の記述としては、【(3)、(14)、(31)、(45)～(48)】の部分が参考になる。そこでは、「h 学校教師の安全配慮義務」が生徒たちの共通の構成要素になるのではないかと予想される。

2 授業実践の概要

(1) 基礎的なデータ

2008年11月、公立中学校1年生1クラス36名、授業者 新福悦郎である。社会科と道徳授業の時間を利用し、「いじめ問題を考える」というテーマの3時間構成のカリキュラムのもとで授業を行った。

(2) 授業の概要および特色

本研究では、授業感想文記述の分析を通して、生徒たちの学びを検討する。本節では実際の授業についての概要を説明する。「授業記録」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検討する。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。

授業感想文の分析については次節で説明する。

1 授業記録

本判決書教材を活用した授業では、下記の授業記録の一部において生徒たちの発言がみられた。

- T：学校生活において、あなたたち生徒たちがよくじゃれあっている場面を先生も見かけます。ふざけ半分でたたき合っているのか、それともいじめなのか判断がつきにくいことがあります。「いじめ」と「ふざけ半分のたたきあい」の違いはどう考えたらよいのでしょうか。
- A：私たちのグループではいじめとふざけについて次のように考えました。
- 「いじめ」は気に入らない人や弱い人に対してその人がいやに感じることをして傷つけることで、「ふざけ」については友達同士が冗談でたたき合ったりすることだと思います。
- T：なるほどね。「気に入らない人」「弱い人」と「イヤに感じる」かどうかがいじめとふざけの違いということのようですが、他の人はどう考えますか。
- B：たしかにそうだとは思いますが、見分けるのはむずかしいと思います。「イヤに感じる」というのは、この判決書でも「叩かれたりしても反撃せずにかえって笑っているだけになった」とあります。そんな感じだったらわからないです。
- C：いつも同じ人がある人をなぐったりたたいたりするのが「いじめ」だと思います。そういうある人が「自分より弱い人」になるのではないかと…。
- T：たしかにこの判決書でも被害者のAは同じ人（=CやE、B、D）から叩いたり蹴られたりしていますね。

D：この判決書ではAは複数からやられているので、ふざけは対個人だけど、一人対複数になるのが「いじめ」だと思います。

T：複数で、ある特定の弱い人に、何回もいやがることをするというのが「いじめ」と「ふざけ」の違いというわけですね。では、裁判所の裁判官はどのように判断しているのでしょうか。まずは、「いじめ」とは何なのかを見ていきましょう。

いじめは、(中略)程度としても意地悪の域を出ないようなものから、それ自体が犯罪行為になるものまで、多種多様にわたる。基本的には、強者が弱者に対して精神的・肉体的な苦痛を継続して与える行為をその中核とするものであるということが出来る(中略)ある行為が個別的に見てそれ自体としては些細なものであっても、特定の生徒に向けられ、単数あるいは複数の生徒により、長期にわたって執拗に繰り返され、被害生徒の心身に耐え難い精神的苦痛を与えているような場合には、その行為が全体として違法になることはいうまでもない。

では、「ふざけ」との違いをどのように説明しているのでしょうか。

たしかに、中学生という年代からみて、生徒同士がふざけ半分に叩き合ったりするなどのことはあり得るところである。Aも一年生の当初にはまだ反撃を加える場合もあった。しかし、その後のB、C、D及びEのAに対する暴行の程度は相当に執拗かつ悪質であった。しかもその動機が単なるふざけ半分やからかい半分といったものではなく、一方的な嫌なヤツという理由や、反撃しないことに乗じて攻撃するといったものであったことからすると、4人の暴行は単なるふざけ半分といった域をはるかに超えているものと考えられる。

本判決書を活用することで、いじめとは何かを具体的に学習することができ、物理的いじめ行為についても犯罪や人権侵害行為につながることを認識を生徒たちは持つようになったと思われる。また、「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。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、一対一クラスになってAはとてとてもつらかったと思う。」という感想にあるように、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ることが認識されたと思われる。「初めのうちは完全ないじめには見えなかった。授業で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。Aも問題があったけど、何より手を出す加害者が悪いと改めて思った。…」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たと思われる。

本授業実践の最後に、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89%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⁴。

(3) 本授業の特色

本判決書においては、具体的な行為をもとに何がいじめで何がふざけなのかを裁判官の目を通して客観的に説明されており、また被害者が教室でなぐられていたのにもかかわらず、だれも止めようとしなかった周囲の人の対応の問題が記されている。周囲の者として自分の目の前で起こる事実をいじめとしてとらえる力を育て、さらに人権侵害行為をどのように防止し抑止していったらよいかを具体的現実的に考察することが可能となる。いじめは周囲の対応によってその抑止や防止につながると言われるが、本判決書を活用することでいじめの周囲にいる同級生がどのように対応し行動することが大切かを教えてくれることであろう。

さらに、被害者の立場からどのような対応・行動をとればいじめから逃れることができたのかを本判決書の具体的な場面を通して学び合うことができる。そのことが、被害者に対する痛みや苦しみに共感させ、想像（予感）させることが可能となる。判決書で学ぶことは人権感覚を育成し、いじめを防止したり抑止したりする態度行動につながり、個人の尊厳を大切にすることにつながると予想される。

本判決書の授業後の感想文では、第1次には、「加害者へのいじめ批判」とともに「被害者への共感」を示す感想が多く見られ、判決書を読み、何がいじめなのかを具体的に学習する中で、被害者の苦悩を理解し共感するようになったことを示した。そのために「今後の行動への決意」や「周囲の人への対応批判」などの感想が続き、いじめを他人事として第三者的に考えることの問題性を感じるようになったのではないかと予想された。

第2次では「いじめの責任の所在」と「学校・教師の対応」について学級で論議したことが感想文の割合に反映された。生徒発表では、判決書での教師が「生活の記録に書いていた被害者の訴えに気づかなかったこと」「いじめに早く気づかなかったこと」「教師の対応が甘かったこと」など、いじめについて学校・教師の対応のまずさがうきぼりになり、また学校・教師の安全配慮義務についても学んだことが影響した。その一方で、周囲の同級生の対応についても感想が見られるようになり、裁判官の判断をこえて、いじめ問題については周囲の同級生の対応が大切ではないかと考えてきたことを示している。

第3次は、被害者はどうすればいいのかという授業での論議が影響し、被害者の対応の考察が多くなった。また、「実態理解についての言及」への感想から、いじめとは何かを具体的に理解できたこと、さらに今後の態度として「いじめに対する自分なりの態度の決意」に関する感想が多く見られ、この授業の可能性を示している。

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、千葉県中学校いじめ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、授業実践の検討を通して、本判決書においては、何がいじめで何がふざけなのかを裁判官の目を通して客観的に説明されており、また、周囲の同級生の対応の問題が記されていること、被害者の立場からどのような対応・行動をとればいじめから逃れることができたのかを本判決書の具体的な場面を通して学び合うことができると予想できた。

そのため、本節においては、「いじめとふざけ」「同級生の不作為」「被害者対応」などに関連する構成要素が感想文記述から抽出できるのではないかと予想される。

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から、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 26 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。

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。

次頁の表 26 は、千葉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。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から、生徒たちがどのような内容を学び考えたのかについて、その学びを分析し類型化する。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抽出できるのかを検討する。

生徒より提出されたまとめの感想文の総数は、67である。(①2008年11月 公立中学校1年生1クラス36名、授業者 新福悦郎、②2012年9月 公立中学校1年生1クラス31名、授業者新福悦郎) ここでは、この67の感想文から記述を145に分類し、生徒の学びの内容を分析した。

＜表 26 「千葉県中学校いじめ事件」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
D1	①	もし、いじめられている人がいたら、みんなで協力して止めるなどの事をする。	他の生徒の対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
	②	もし、自分がいじめられている立場だったら、一人で悩まず、先生や家族・友達などに相談してみる。	被害者対応の考察	s 被害者対応の考察
	③	一番悪いのは加害者で、2番目に悪いのは想像していた事とちがったので、とても勉強になった。	学習に対する感謝	q いじめ授業への感謝
	④	いじめはケガをさせたり、集団で冷やかしたりする事で、ふざけは遊びで友達がいやがっていないという事を知った。	いじめとふざけの違いの学び	e いじめとふざけ
D2	①	この3時間でとてもいろいろな事を学びました。いじめでもっとも重要な事は「身近な人が気づいてあげる」ということだと思います。	他の生徒の対応の大切さ理解、	k 同級生の不作為と対応考察
	②	今回は千葉県いじめ事件を参考に学習を進めてきましたが、もっとひどいいじめは、探せば数え切れないほど出てくると思います。いじめというのは時によれば人を死に至らすこともあるとても怖いものです。その恐怖に身近な人が気づいてあげられれば、何十、何百人もの命が救えることとなるかもしれません。	命を奪ういじめ理解	r いのちを奪ういじめの理解
	③	これからの学校生活でも、この学習で学んだことを生かして楽しく、そしていじめのない生活を目指して過ごしていきたいです。	今後のいじめ防止抑止に対する決意	p いじめ防止・抑止の決意
D3	①	教師の注意があまり役に立っていなかった。教師は、Aの父と母には連絡をしたが、加害者のB・C・D・Eなどの父と母には連絡をしなかった。これは教師のせいだと思う。	教師の義務違反と責任考察	h 学校教師の安全配慮義務
	②	B, C, D, Eは、なぜ自分なりにケンカをしようと思っていたのか、そこでなんでケンカをやめようと思わなかったのかが不思議に思いました。	加害者行動への疑問	o 加害者対応の批判
	③	周囲の人は、とめようとしなかったのか、協力すれば、そこでとまっていたと思う。見て見ぬふりをせず、積極的にAとのケンカを止めればよかった。	他の生徒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
D4	①	こういう学習は小学生のころに何度もやっていた。ぼくもいじめられている人がいたらとめたいが、昔はまきこまれるのがいやで無視をしていた。	いじめについての体験、	u いじめ体験
	②	これからは直接とめられなくても、かげではげましたり、助けてあげたりしたいと思った。	今後へのいじめ防止抑止に対する決意	p いじめ防止・抑止の決意
D5	①	ぼくは社会の3時間でやっぱりいじめはいけないことだということがよくわかりました。しかし、もし自分がいじめられた場合、先生が気づかなかったり、いじめかふざけか分からないときには、やっぱり、はっきりと先生に伝えた方がいいと思います。	被害者対応についての考察、	s 被害者対応の考察
	②	いじめかふざけか分からないときには、はっきりと先生に伝えた方がいいと思います。	いじめかふざけかの峻別	e いじめとふざけ
	③	だから、ぼくはこの3時間を通して学んだことは忘れません。	いじめ学習への感謝	q いじめ授業への感謝
D6	①	やっぱりいじめはだめだと思った。	いじめについての考察	その他
D7	①	いじめとふざけのちがいがだいたい分かった。	いじめとふざけの違いについての理解	e いじめとふざけ
	②	いじめを受けた被害者の気持ちがよく分かった。	被害者に対する共感	n 被害者への共感・心情理解
	③	学校教師がもっと早くいじめに気づけばよかった。	学校教師の対応考察	h 学校教師の安全配慮義務
	④	被害者の人も教師も保護者に相談すればよかった。	被害者の対応考察	s 被害者対応の考察
	⑤	周囲の人も気づいていたら早く教師に言えば良かった。	他の生徒の対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
	⑥	いじめを受けて自殺までするまでやりつづけるとは加害者はいけないと思った。	加害者に対する批判	o 加害者対応の批判

D8	①	日本のどこかでこんなひどいいじめの問題があったなんてとてもいやな気分になった。いじめは犯罪にもつながるので、ぜったいにやりたくないと思った。	いじめの犯罪性理解	t いじめの犯罪性の理解
	②	もしほかの人がやられていたらとめてやめさせたいと思った。	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	いじめられる人はとてもいやな気持ちになることを知った。	被害者に対する共感、	n 被害者への共感・心情理解
	④	いじめに対するみんなの対策や気持ちが知れてよくわかった。これからみんなが仲良く学校生活できるようにしていきたい。	対策や心情の理解	q いじめ授業への感謝
D9	①	ぼくはいじめのことをよく知っていると思っていたけど、この授業で考えが変わりました。いじめで悪いのは加害者だけではなく、ただ、見ていた周囲の人や学校教師も、いじめに気づいていただろうに、それを見て見ぬふりをしたことが悪いと思いました。	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
	②	これを機に、いじめはしないし、やっている人がいたら、とめようと思います。	いじめについての今後への決意	p いじめ防止・抑止の決意
D10	①	いじめとはどのようなことがよく分かった。いじめをされている被害者やいじめている加害者がどうすればいいのか、また、学校教師はそれに対してどのような対応をするべきだったか、よく分かった。	いじめ対応についての理解	q いじめ授業への感謝
	②	加害者は被害者のことをよく考えて、いじめをやめて、あやまるべきだったと思う。	加害者に対する批判	o 加害者対応の批判
D11	①	「いじめはいけない」と何年も聞いてきたけど、この授業で、一つのいじめを例にして、具体的にいじめについて考えていけたのでとても役に立った。	授業に対する感謝	q いじめ授業への感謝
	②	加害者の他に学校教師などにも、責任があるということを学んだ。	学校教師の義務と責任	h 学校教師の安全配慮義務
	③	いじめられているのを見たとき、一人でいじめを止められるかは分からないけど、みんなで協力して止めるなどの対応をとり、いじめをなくすようにしていきたい。	他の生徒としてのいじめに対する決意、	k 同級生の不作為と対応考察
	④	被害者になりたいとは思ってはだれもいないと思うけど、学校教師や保護者に本当の事を打ちあけていじめからすぐに逃れられるようにしていきたい。	被害者対応についての考察	s 被害者対応の考察
D12	①	一度もいじめられなかった。やりかえすほうだから。	いじめに対する自省的な考察	u いじめ体験
D13	①	<学んだこと>いじめとふざけのちがいがい。	いじめとふざけの違いについての学び	e いじめとふざけ
	②	いじめは冷やかashi、おどしなどさまざまな種類がある。	強要によるいじめ	c 暴行・恐喝
	③	いじめは冷やかashi、おどしなどさまざまな種類がある。	侮辱としてのいじめ	b 無視・仲間はずれ・村八分
	④	<考えたこと>Aはおどされてすごく苦しいのに親にも先生にも相談できないなんて、すごくかわいそうだと思った。<感じたこと>自分がやられたらどんな気持ちだろうか！	被害者に対する共感	n 被害者への共感・心情理解
D14	①	最初、AとBの問題で、AがBに脳天落としをされて、鼻の下を切ったとき、Cがティッシュをあげてふいてくれたのに後からBと仲がいい、C・E・Dが、Aをいじめるようになったのが不思議だった。	いじめによる傷害の理解	c 暴行・恐喝
	②	学んだことは、いじめにあつたら、おどされても、先生や保護者に言ったらいいことを知った。	被害者の対応の学び	s 被害者対応の考察
	③	考えたことは、なんで先生たちは「やめろ」と声をかけるだけで、その4人を止めなかったことを考えた。感じたことは、やっぱり人にいやがることやいじめをしたりするとだめだなあと感じた。	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
D15	①	いじめの最初の授業は、実際にいじめがあった学校の話でした。いじめの話しを聞きながら、うわひどいなあと思いながら見ていました。2時間目は、どうすればいいか考えました。予想よりはるかに原因が多かったのでとてもびっくりしました。最後の授業はその続きでした。いろいろ助ける方法があった場合の方法も考えました。実際に考えてみたらとてもむずかしかったので、ちょっと自信をなくしました。とても勉強になったと思います。	学習に対する感謝	q いじめ授業への感謝

D16	①	今日、社会の勉強していじめの発表とかあっていじめ、ふざけの勉強があってプライドおとされるもあって少し感心していました。少し役に立って役に立ってないときもありました。	いじめとふざけについての学び	e いじめとふざけ
D17	①	3時間いじめの勉強をして、どういうことがいじめなのかが分かった。	いじめとふざけについての学び	e いじめとふざけ
	②	いじめがひどくなる前に、先生・親に言えばよかったと思う。	被害者対応の考察	s 被害者対応の考察
	③	周囲の人も見てるだけじゃなくて、集団で先生に言えばよかったと思った	他の生徒たちの不作為	k 同級生の不作為と対応考察
	④	いじめはきれいな人でも、やってはいけないと思った。もし、いじめが起こったら一人でもいいから止める。	いじめ防止抑止の決意	p いじめ防止・抑止の決意
D18	①	3時間勉強をして、何でも相手の気持ちを考えて行動するのがよいと思いました。いじめをとめるのは、みんながやられている人の気持ちを考えて、協力していじめ問題に取り組まないといけないと思いました。いじめをして、後からいやな思いもするし、周りの人も後悔すると思います。	いじめ被害者の心情理解の重要性	n 被害者への共感・心情理解
	②	いじめは命やなにもかもうばわれるので、	命を奪ういじめ理解	r いのちを奪ういじめの理解
	③	世の中、いろいろな事があるけど、みんなで協力して命の大切さを考え、いろんな事にチャレンジしていき、明るい未来になってほしいです。見かけたら、友達を協力し助け合いながらいじめをのりこえていきたいと思います。	今後のいじめ防止抑止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意
D19	①	いじめは法的に犯罪ということを知ったことがびっくりした。いじめは世界、日本のどこでも共通して、しては「絶対にダメだ！」ということを変えて思った。	いじめの犯罪性理解、	t いじめの犯罪性の理解
	②	もし自分が被害者になったら、やっぱり周りの人に止めてほしいなあと思った。だからこそ、もしいじめを見かけたら、一人では無理かもしれないけど「止めないといけない」という気持ちが強くなった。	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
	③	教師や学校側もふざけか見分けてから行動するのではなく、教師自ら声をかけるということの方法もあると思った。	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
	④	いじめをやるほうがもちろん悪いが、いじめをされている人もプライドを捨てて素直に相談することが大切だと思う。	いじめ被害者対応考察	s 被害者対応の考察
D20	①	こういうときに、いじめがあってみんな見ているだけで、だれも助けてあげてこなかった。こういうのが犯罪ってわかった。Bたちはこんどからどうなったかみてみたい。	いじめの犯罪性理解	t いじめの犯罪性の理解
	②	この3時間でいろいろなことがわかった。これからはいじめにあっている人がいたら、ぜったい助けたいと思います。で、もしいじめられたらすぐ親・先生に言おうと思います。いろんないじめがあるんだと思いました。いじめに合っている人を助けたいと思う！	いじめ防止抑止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意
D21	①	私はいじめられることはないと思うけど、たぶん役に立ちました。私が周囲の人でいじめられる人がいたら助けて(友だちと)精一杯生きてほしい。一人ではたぶん助けられないと思う。そして他の友だちも助けたいと思っているだろうし、被害者も助けてほしいと思っているはず。だから助けてあげたい。いちばんいいのはいじめがないことだと思います。	他の生徒の対応についての自省的現実的考察と決意	k 同級生の不作為と対応考察
D22	①	Aも親・先生に「大丈夫」と言わないで自分がいじめにあっていることを早く言うべきだったと思う。	被害者対応の批判的考察	s 被害者対応の考察
	②	先生もいじめているところを見ていたのもっと加害者に「なんでそんなことする？」とか注意すればよかったのと思った。	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
	③	周囲の人はいじめられているって分かっていたので、先生に伝えれば早くいじめがなくなっていたのかもと思いました。止められなくても先生に言うことはできたんじゃないかなと思いました。私だったら友達と一っしょにいじめを止めたか、先生に言っていたと思います。	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

	④	3時間いじめの授業を受けて感じたことは、やっぱりいじめはとてもひどいことだと分かった！加害者の人たちはパンチやまわしげり、給食をペンシルで混ぜたりすることがとてもひどすぎだなと思いました！なんでいじめることがおもしろいのが分かりませんでした。これからはいじめをなくしていきたいです。	暴行によるいじめ理解	c 暴行・恐喝
	⑤	加害者の人たちはパンチやまわしげり、給食をペンシルで混ぜたりすることがとてもひどすぎだなと思いました！なんでいじめることがおもしろいのが分かりませんでした。これからはいじめをなくしていきたいです。	給食への嫌がらせ	d 物理的いじめ
D23	①	私はAはなぜいじめられているのに、少し笑っていられるのかがわかりませんでした。すぐに親などに相談して助けてもらえればよかったと思います。	いじめ被害者の行動に対する疑問と考察	s 被害者対応の考察
	②	周りの人も、みんなでそのいじめをとめれば、いじている人は少数なんだからがんばってとめればやめると思います。	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	先生たちも、そのいじめをしている人たちの親に、なんか言えば良かったと思います。	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
D24	①	いじめ…でかげんのない、たく、なぐるなど…(集団)	集団暴行によるいじめ理解	c 暴行・恐喝
	②	ふざけ…友達同士ででかげんのあるあそび。～を改めてよく分かった。	いじめとふざけの違いについての理解、	e いじめとふざけ
	③	いじめには、犯罪となる法的がいろいろある。	いじめの犯罪性理解	t いじめの犯罪性の理解
	④	もし、被害者になったらの、やり方？が分かった。	被害者対応についての理解	s 被害者対応の考察
	⑤	世の中には、このような事件があるので、自分の中学校では、起こらないように、何人かの人数で「ダメだよ」と、とめるようにする。	いじめ防止抑止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意
D25	①	とても深刻ないじめに追い込まれた時は学校を休んでもいいということは初めて知りました。クラス替えはやってもあまり意味がないような気がしました。こんなにいじめられているのなら、Aはお父さんに言って学校を休ませてもらえればよかったのと思いました。	被害者の法的措置についての理解と考察	v いじめ被害者の法的措置理解
	②	学校教師はなぜ気づかないふりのようなことをやっていたのかが、不思議に思いました。	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
	③	本当にB、E、C、Dはひどいと思いました。	加害者の行動批判	o 加害者対応の批判
	④	いじめられたときにどうしたらいいかが知れて、とてもよかったです。	授業についての感謝	q いじめ授業への感謝
D26	①	学校、教師もこれを参考にしていじめをとめてほしい。	学校教師の安全配慮と義務	h 学校教師の安全配慮義務
	②	いじめとふざけの区別が分かった。・私はやるなら、1対1でやった方がいいと思う。集団でやるのは自分が負けるのがこわい、やられるのがイヤという証拠だと思う。	いじめとふざけの区別についての理解	e いじめとふざけ
	③	周囲の人には力があるというのが分かった。集団で止めることによって先生にも証人と言えるし、ターゲットも出ず、いじめがなくなる。	他の生徒たちの対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
	④	加害者はなにがあってもいじめはしてはいけない。	加害者の行動批判	o 加害者対応の批判
	⑤	いじめは犯罪。おかしてはならないもの。	いじめの犯罪性理解	t いじめの犯罪性の理解
	⑥	人を死にまでおいつめる最悪なもの。	命を奪ういじめ理解	r いのちを奪ういじめの理解
D27	①	小学生のころにいじめはちょこちょこあった。Aのいじめに、にたものがあった。その時は、ターゲットがよく変わり、不登校になったために先生が気づき、よく話し合いをした。	いじめ体験	u いじめ体験
	②	このようないじめはこれから先もあるかもしれない。そのときはこの授業を思い出して、のりきっていききたい。その際にはどの立場になってもちゃんとこの事を思い出してひどいじめにならないようにしたい。	いじめ防止抑止のためのこれからのいじめに対する決意	p いじめ防止・抑止の決意

D28	①	<思ったこと>友達を悲しませてはならない。くらかったらしゃべりかける(かげでもいい)人のいやがる事は冗談でも言っではならない。助ける「勇気」が大切!!(一人でも!)いじめられたら相談する事が一番!	他の生徒たちの対応や被害者の対応についての考察、	k 同級生の不作為と対応考察
	②	<感じたこと>先生方もすぐ動けばエスカレートしないでしたと思う。<考えたこと>放課後でも先生はAと話し合えば良かった。	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
	③	加害者は被害者の立場になってよく考えてから行動する。	被害者の心情理解の必要性	n 被害者への共感・心情理解
D29	①	私もし被害者だったら学校を休むと思います。	被害者の法的措置についての考察	v いじめ被害者の法的措置理解
	②	たたかれて痛い思いをするよりは休む方がいいかなと思ったからです。	暴行によるいじめ	c 暴行・恐喝
	③	いじめをしている人がいたら、一人ではとめられないと思うけど、何人か友達がいればとめられるかなと思いました。	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	いじめとふざけのちがいは、体から血がでていけばいじめだと思う。「ごめん」とかあやまればまだいじめか分からないと思う。ふざけは被害者もすごい笑っていればふざけかなと思ったけど、それもまだ分かんないかなと思いました。これをいかしていきたいと思いました。	いじめとふざけの違いについての考察	e いじめとふざけ
D30	①	私はこの授業を通して、とても役に立ったと思います。	授業に対する感謝	q いじめ授業への感謝
	②	加害者がこんないじめをするなんてと思います。その加害者が自分がいじめをされたらとてもいやだと思います。	加害者行動についての批判	o 加害者対応の批判
	③	そして、いじめをされていることをみんなに報告し、みんなで話し合いをしたらよかったです。加害者の保護者と被害者の保護者で話しをすれば、もっと早くいじめはなくなっていたと思います。	保護者同士の話し合いの必要性	h 学校教師の安全配慮義務
	④	3時間学んだことを生かし、これからに生かしていきたいです。	今後へのいじめについての決意	p いじめ防止・抑止の決意
D31	①	いじめはとても大きな犯罪だということがよく分かった。	いじめの犯罪性理解	t いじめの犯罪性の理解
	②	それに二番目に悪いのが学校・教師だったのにはびっくりしたが、でもよく考えてみれば、いじめかふざけか判断できなかったのも悪いし、なぜ加害者の保護者に連絡しなかったのかが疑問だ。	いじめかふざけかを見分けるための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	それに、なぜ周囲の人も数人がいじめをしていたのかも分からない。ほかの人が声をかけてあげなかったのかがよく分かった。私が声をかけてターゲットにされたらいやだし、みんなもいやだと思った。でも私はすぐ保護者に相談できる。それに、言っても加害者は分からないと思います。これからはこんないじめが増えないで少なくなしてほしいです。	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
D32	①	私にとって「いじめの授業」は役に立ったと思う。この授業をうけていじめにはどんなものがあるか、どうしていじめられるのかかがよく分かった。	いじめ授業への感謝	q いじめ授業への感謝
	②	資料を読んだりして、誰に責任があるのかも考えて、加害者にも責任はあるけど、いじめがどうかを判断できなかった学校教師や見て見ぬふりをしたり、いじめに加わった周囲の人、親にも先生にも言わなかったA本人も悪いと思った。	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
	③	この授業で、「いじめられるのが私だったらどうするか」なども考えるようになり、私だったら絶対に先生や親に言おうと思った。周囲の人でもかならず止めたい。	いじめ防止抑止への今後の決意	p いじめ防止・抑止の決意
D33	①	特に学んだことは「いじめ」と「ふざけ」のちがいについて学んだ。人がいやがっている時は「いじめ」。じょうだんしているのは「ふざけ」というのが分かった。	いじめとふざけの違いについての理解	e いじめとふざけ
	②	このようにいじめの授業を受けてやっている方はやられている人の気持ちをしらないでやっていることと、周りの人もすぐ先生に相談するということを学びました。	周りの人の対応についての学び	k 同級生の不作為と対応考察
	③	感じたことは、いじめをするとだんだんエスカレートしていき、その被害者がたくさんケガをしている話を聞いて、とても悲しく感じました。	いじめによる傷害の理解	c 暴行・恐喝

	④	そして教師もしっかり子どもたちの様子を見ておき、その人の心をひらけるくらいにならないといけないんだなあと思いました。	学校教師のいじめに対する日常的な安全配慮と義務	h 学校教師の安全配慮義務
D34	①	いじめについていろいろ分かった！誰が悪いのか、どうしてとめないのか、そのほかにも、その中についてよく分かった。こんな話しは初めて聞いた。暴力、冷やかしなどおそろしいと思った。胸が痛んだ。	暴行によるいじめ理解	c 暴行・恐喝
	②	いじめについていろいろ分かった！誰が悪いのか、どうしてとめないのか、そのほかにも、その中についてよく分かった。こんな話しは初めて聞いた。暴力、冷やかしなどおそろしいと思った。胸が痛んだ。	冷やかしによるいじめ理解	a 悪口
	③	保護者も（被害者の）子どもの様子を感じるべきだった。	被害者保護者の日常観察の不足	j 被害者保護者の保護監督義務
	④	周囲の人も集団で助けるなど行動をとればよかった。	他の生徒たちの不作為	k 同級生の不作為と対応考察
	⑤	教師もひと言葉じゃなく、何度も聞いてあげればよかった。	学校教師のいじめ対応の責任	h 学校教師の安全配慮義務
	⑥	自分が被害者の立場で考えると、言い出せないと思った！	被害者の心情と共感	n 被害者への共感・心情理解
	⑦	いじめの対応についても学べてよかった。いじめにあっている人がいたら「集団でいっか、先生にこっそりと言う」と思った。	他の生徒たちの対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
D35	①	いじめはとてもつらいものでいじている人にとっては楽しいかもしれないが、いじめられている人は相当弱り苦しんでいる事が改めてわかりました。	いじめ被害者の心情理解	n 被害者への共感・心情理解
	②	いじめは法律的にもしてはいけないことだし	いじめの不法行為の理解	t いじめの犯罪性の理解
	③	人が苦しんで自殺とかしてしまったりしたら、人を殺すことにもなるし、結果的に自分自身にショックがもどってくるだけで楽しい毎日は、そこまで長くは続きません。	命を奪ういじめ理解	r いのちを奪ういじめの理解
	④	人をいじめる人は最低です。私も絶対にいじめはほしくないし、ぜったいいじめられたくないです。	いじめ防止抑止のための今後の決意、	p いじめ防止・抑止の決意
	⑤	みんなが楽しく過ごすためには、ひとり一人を理解し、仲良くすることが一番大切だと思います。	個性の理解と仲間づくりの重要性	Z3 個性といじめの関係
D36	①	相談はだれにでもできないんだなあと思いました。もし私が被害者になったら相談をなるべく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
	②	それに、もしいじめられている人がいたら、相談にのってあげたいなあと思いました。	いじめ防止抑止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意
D37	①	被害者になったとき、どうしてもものときは、緊急避難として欠席をしてもいいということなどの対策がいろいろ学べて良かったです。これからの生活に生かしたいです。	被害者の法的措置についての理解	v いじめ被害者の法的措置理解
D38	①	私たちがいじている人を見たら、どうしたら良いのかが分からなかったけど、この授業を受けて被害者がどんなことをしてほしいのかが分かった。	被害者の心情理解	n 被害者への共感・心情理解
D39	①	私は、もしいじめられている人がいたら、助けてあげたいし、もし、自分がいじめられても、私には大切な友達もいるので、相談したいです。そして、いじめを見て見ぬふりをしない。	今後のいじめ防止抑止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意
D40	①	いじめなどを止める方法は、集団などで注意や先生や親に言うことを学びました。自分がいじめを受けたら、親や先生に相談して友達とかに注意してほしいです。	他の生徒たちの対応の学び	k 同級生の不作為と対応考察
D41	①	もしかしたら、自分も被害者になるかもしれません。その時は、日記に書いたり、相談したりして、絶対自殺を避けたいです。	被害者対応の自省的考察	s 被害者対応の考察
D42	①	いじめられている人を見かけたら、声をかけたり、相談に乗ったりしてあげようと思いました。	他の生徒の不作為と対応の考察	k 同級生の不作為と対応考察
	②	また、いじめがおこる前に、学級みんなで仲良くして、いじめがおこる状況をつくらないようにしようと思いました。	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
D43	①	被害者は、緊急避難での欠席や相談などで助けてもらうということを学んだ。	被害者対応としての法的措置についての学び	v いじめ被害者の法的措置理解

	②	助けるためには、集団で注意するというのを考えた。もし、いじめを見つけたらそうしてみたいと思った。	いじめ防止抑止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意
D44	①	今回は周囲の人たちはどうするかなど、いろいろな方法の中でも、1人で出来ない事も、集団になると何も怖くないので、集団になると注意出来るし、被害者だけでなく、周囲の人も動かさなきゃ、だめな事に気づかされました。	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
D45	①	もし、自分がいじめられたら、先生、友達などに相談し、解決してもらおうと思いました。	被害者対応についての自省的考察	s 被害者対応の考察
	②	いじめられている人を見たら、自ら声をかけ、少しでも不安を消せたらなと思いました。	今後のいじめ防止抑止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意
D46	①	学んだことは、被害者はどうしたら、いじめから逃れられるのかということです。もし私が、被害者だったら、日記にそのことを書きます。その方が、口で言えなくても、書けるし、言いにくいことがあれば、その方がやりやすいと思ったからです。	被害者対応についての自省的考察	s 被害者対応の考察
D47	①	もし、自分がいじめられたら、先生、友達などに相談し、解決してもらおうと思いました。	被害者対応についての自省的考察	s 被害者対応の考察
	②	いじめられている人を見たら、自ら声をかけ、少しでも不安を消せたらなと思いました。私がいじめられている人を見たら、注意したいと思いました。	他の生徒たちの対応についての決意、	k 同級生の不作為と対応考察
	③	いじめのことを知るいい勉強になりました。こういう授業も大切だと思ったので、また授業をしたいと思いました。	いじめ授業についての感謝	q いじめ授業への感謝
D48	①	もし、いじめられたとしても、様々な人々がどこかで支えてくれると思うし、色々な手段があることを知った。だから、1人で悩まないで、だれかに相談していきたい。	被害者対応についての学びと今後への決意	s 被害者対応の考察
D49	①	いつも普通に接している周囲の人が、こんなにも大切なんだなと思った。何かあったら、周囲の人に頼るのは大切だと思った。	他の生徒たちの対応の重要性についての理解	k 同級生の不作為と対応考察
D50	①	私はいじめを見かけたりしたら、1人では少し無理かもしれないから、集団で注意したり、大人の人に相談したりしたいと思いました。友達が悩んでいる時、相談出来るように仲良くしていきたいと思いました。悩んでいる人の力に、少しでもなりたいたいと思いました。	他の生徒たちの対応についての考察と決意	k 同級生の不作為と対応考察
	②	いじめで命を落とす人がいなくなるような世界になってほしいと思いました。	命を奪ういじめの理解	r いのちを奪ういじめの理解
D51	①	学んだことは、いじめられている人がいたら、声をあまりかけられないと思うけど、ちょっとでも話して、いじめられている人を元気づけたいです。	いじめ防止抑止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意
D52	①	今までの授業を受けて、本当にいじめはダメだと思った。いじめはダメというより、なくす方がいいと思う。いじめをなくす方法はあるのか、考えてみたい。	いじめ防止抑止への決意	p いじめ防止・抑止の決意
D53	①	いじめはなぜこの世の中にあるのかと授業中、チラッと疑問がわいてきました。いじめは、必要ないのに、なぜ世の中にあるのか、僕にはもうわけがわかりません。	いじめ授業の感想	その他
D54	①	もし、いじめられている人を見かけたら、止めに入ろうと思った。それが出来なかったら、大人に言うなど、なにかしらの方法で、救ってあげたいと思った。いじめる側といじめられる側だけにはなりたくないと思った。	いじめ防止抑止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意
D55	①	いじめられている人は、閉ざされたり自殺するかもしれないが、その空間での光は、希望につながるの、ぼくはその光になりたいと思った。	命を奪ういじめの理解	r いのちを奪ういじめの理解
	②	その空間での光は、希望につながるの、ぼくはその光になりたいと思った。	いじめ防止抑止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意
D56	①	周りの人たちがもっといじめられている人に声をかけたりしたら、いじめられている人は良かったと思った。	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
D57	①	もし、いじめられた時の対策がすぐあった。だから、これからも友達を大切にしていこうと思う。	被害者対応についての学び	s 被害者対応の考察
D58	①	私は加害者の気持ちがよく分かりません。なぜならば、成績が高いのがうらやましいのならば、自分が努力すればいいと思うからです。私にはただのやつあたりだと思います。そんなレベルの低いことをして、プライドがないのかなあと思いました。	加害者に対する行動批判	o 加害者対応の批判

D59	①	いじめを受ける被害者の心は、自分が心に閉ざされることで相談をする相手がいなくなり、自分が自殺しようという考えが出てしまう。	被害者についての心情的理解	n 被害者への共感・心情理解
D60	①	裁判所では、周囲の人が関係ないと決断されたけど、いじめられている人の気持ちになって考えるけど、周囲の人は大切なので、いじめられている人を見たら、助けてあげないといけないと思った。	他の生徒たちの対応の重要性の理解	k 同級生の不作為と対応考察
D61	①	いじめからのがれる方法は、いくらでもあるんだということを実感しました。自殺をするよりも、いじめから逃れる方が、ずっといいので、少しでも自殺をする人が減るといいなと思います。そして、今回裁判所が下せた判決は、とても良かったと思います。いじめは絶対に許されることではない。	いじめ被害者の法的措置などの理解	v いじめ被害者の法的措置理解
D62	①	もし自分が被害者になったら、もしいじめを発見したらどうしたらいいかが分かりました。もし、いじめられたり、いじめられているのを見たりしたら、話しやすい人に話して、早く解決出来るように努めたいです。もちろん、いじめが起こらないのが一番ですが。	被害者対応についての自省的考察	s 被害者対応の考察
D63	①	3時間かけて、いじめについて考えました。親や先生に言ってみる。自分からもいやことは、やめてよと言う。	被害者対応についての自省的考察	s 被害者対応の考察
	②	その周りの人は、声をかけてあげる。	他の生徒たちの対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
D64	①	いじめに自分が会ったら、友達に相談をして、解決に導いてくれるという事がわかりました。やはり、1人で考えるより、友達に相談した方がいい。	いじめの被害者対応についての学び	s 被害者対応の考察
D65	①	今日は、周囲の人や被害者はどうすればいいのか考えた。周囲の人は先生に言ったり、みんなで注意したりする。	他の生徒の不作為といじめ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、1人で悩まず、友達や親に何でもいいから相談する。	いじめから逃れるための被害者対応の学び	s 被害者対応の考察
D66	①	相手に注意することは、被害者を助けることでもあるから、先生や親へ言うことで、いじめを終わらせることもできる。それで、被害者が助かるならば、迷わずそうする。	他の生徒たちの対応についての学びと考察	k 同級生の不作為と対応考察
D67	①	先生に言ったり、集団で注意する。	他の生徒の対応についての考察	k 同級生の不作為と対応考察

上記の感想文記述のキーワードを分析し、類似の内容を類型化した本判決書教材による構成要素は上記の表より、「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 いじめの犯罪性の理解」「u いじめ体験」「v いじめ責任についての考察」「z3 個性といじめの関係」が抽出できる。

第3節において本判決書授業の構成要素として予想された「e いじめとふざけ」「k 同級生の不作為と対応考察」「s 被害者対応の考察」については、予想通り抽出できた。

これらのキーワードにおいては、他のいじめ態様で教材開発した判決書による学びと共通する構成要素が見られる。それらの中で、本判決書教材によって取り上げる共通する構成要素は、「c 暴行・恐喝」「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」「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」である。感想文の記述数が少ないキーワードは取り扱わない。

本判決書教材による特色ある構成要素については、「e いじめとふざけ」を取り上げる。これは、共通する構成要素に位置づけられる。しかし、神奈川県中学校いじめ自殺事件以外の判決書による学習では、ほとんど感想文記述として見られないものであるために、本判決書教材における特色ある学びとして検討していきたい。

2 感想文記述によって抽出できた構成要素

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

- ・ 3時間いじめの授業を受けて感じたことは、やっぱりいじめはとてひどいことだと分かった！加害者の人たちはパンチやまわしげり、給食をペンシルで混ぜたりすることがとてもひどすぎだと思いました！なんでいじめることがおもしろいのか分かりませんでした。これからはいじめをなくしていきたいです。(D22④)
- ・ 感じたことは、いじめをするとだんだんエスカレートしていき、その被害者がたくさんケガをしている話を聞いて、とても悲しく感じました。(D33③)
- ・ いじめについていろいろ分かった！誰が悪いのか、どうしてとめないのか、そのほかにも、その中についてよく分かった。こんな話しは初めて聞いた。暴力、冷やかしなどおそろしいと思った。胸が痛んだ。(D34①)

本いじめ判決書教材を活用した授業においても、他の判決書と同じように、「c 暴行・恐喝」についてのいじめの態様を理解した上で、さまざまな考察を行っている。感想文記述にそったキーワードでは、「強要によるいじめ」「いじめによる傷害の理解」「暴行によるいじめ理解」「集団暴行によるいじめ理解」などがあげられる。判決書的事实を学ぶことで、強要や暴行、集団暴行、傷害などのいじめについて理解を深めていることがわかる。

(2) 「h 学校教師の安全配慮義務」についての記述

- ・ それに二番目に悪いのが学校・教師だったのにはびっくりしたが、でもよく考えてみれば、いじめかふざけか判断できなかったのも悪いし、なぜ加害者の保護者に連絡しなかったのが疑問だ。(D31②)

- ・ 感じたことは、いじめをするとだんだんエスカレートしていき、その被害者がたくさんケガをしている話を聞いて、とても悲しく感じました。そして教師もしっかり子どもたちの様子を見ておき、その人の心をひらけるくらいにならないといけないんだなあと思いました。(D33④)
- ・ 教師や学校側もふざけか*いじめ*か見分けてから行動するのではなく、教師自ら声をかけるということの方法もあると思った。(D19③)

このキーワードに含まれる感想文記述は、学校教師の対応についての疑問や批判をいじめ判決書の事実から取り上げ、その責任を追及する。上記の感想でも、「保護者への連絡」「しっかりと様子を見る」「教師自ら声をかける」という行為は、本判決書教材における構成要素として取り上げたキーワードと重なるものである。

感想文記述からのキーワードでは「教師の義務違反と責任考察」、「学校教師の対応考察」、「学校教師の義務と責任」、「学校教師のいじめ対応の過失責任」、「学校教師の日常的な安全配慮と義務」、「学校教師のいじめ対応の過失」、「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と義務」、「学校教師の日常的な安全配慮と義務」、「保護者同士の話し合いの必要性」、「いじめかふざけかを見分けるための教師の日常的な安全配慮と義務」、「学校教師のいじめに対する日常的な安全配慮と義務」、「学校教師のいじめ対応の責任」などが挙げられる。学校教師の責任を問うこれらのキーワードは、判決書教材における抽出できた構成要素と重なることがわかる。

(3) 「k 同級生の不作為と対応考察」についての記述を含む学び

- ・ いじめなどを止める方法は、集団などで注意や先生や親に言うことを学びました。自分がいじめを受けたら、親や先生に相談して友達とかに注意してほしいです。(D40①)
- ・ 今回は周囲の人たちはどうするかなど、いろいろな方法の中でも、1人で出来ない事も、集団になると何も怖くないので、集団になると注意出来るし、被害者だけでなく、周囲の人も動かなきゃ、だめな事に気づかされました。(D44①)
- ・ 周囲の人はいじめられているって分かっていたので、先生に伝えとけば早くいじめがなくなっていたのかもと思いました。止められなくても先生に言うことはできたんじゃないかなと思いました。私だったら友達といっしょにいじめを止めたか、先生に言っていたと思います。(D22③)

本判決書では、事実認定において、「CがAを殴ったりしている際、教室には他の生徒もいたが、誰もこれを止めなかった」という記述がある。これは、同級生たちの対応について考えていく際に、注視すべき記述である。本判決書教材における感想文においても表を見ればわかるように、多くの記述が見られる。さらに、その学びから、次の「被害者対応の考察」が深まっていったと考えられる。感想文記述からは、「親や先生への相談」「周囲の人も動く」「周囲の人がいじめの鍵を握る」というキーワードが考えられる。

(4) 「1 被害者救済の法的措置」についての記述を含む学び

- ・ 私がもし被害者だったら学校を休むと思います。たたかれて痛い思いをするよりは休む方がいいかなと思ったからです。(D29①)
- ・ 被害者になったとき、どうしてもときは、緊急避難として欠席をしてもいいということなどの対策がいろいろ学べて良かったです。これからの生活に生かしたいです。(D37①)
- ・ 被害者は、緊急避難での欠席や相談などで助けてもらうということを学んだ。助けるためには、集団で注意するということ考えた。もし、いじめを見つけたらそうしてみたいと思った。(D43①)

本判決書教材を活用した授業の感想でも、法的措置についての記述が見られた。その中では「緊急避難としての欠席」が具体的な行為や事実として、生徒たちにとっての大きな学びになったことが記されている。

(5) 「n 被害者への共感・心情理解」についての記述を含む学び

- ・ Aはおどされてすごく苦しいのに親にも先生にも相談できないなんて、すごくかわいそうだと思った。自分はやられたらどんな気持ちだろうか！(D13④)
- ・ 3時間勉強をして、何でも相手の気持ちを考えて行動するのがよいと思いました。いじめをとめるのは、みんながやられている人の気持ちを考えて、協力していじめ問題に取り組まないといけないと思いました。(D18①)
- ・ 私たちがいじめている人を見たら、どうしたら良いのかが分からなかったけど、この授業を受けて被害者がどんなことをしてほしいのかが分かった。(D38①)

本分類である「n 被害者への共感・心情理解」についても、共通する学習内容の構成要素である。本判決書では、「相談できない苦しみ」の要素が見られる。また「相手も気持ちを考えて行動する」ことの大切さと、「被害者の心情理解」が本判決書による要素と考えられる。それ以外の感想文記述にもどづいたキーワードを抽出すると、「被害者に対する共感」「いじめ被害者の心情理解の重要性」「被害者の心情理解の必要性」「被害者の心情と共感」「いじめ被害者の心情理解」などがあげられる。

(6) 「o 加害者対応の批判」についての記述を含む学び

- ・ 最初、AとBの問題で、AがBに脳天落としをされて、鼻の下を切ったとき、Cがティッシュをあげてふいてくれたのに後からBと仲がいい、B・C・Dが、Aをいじめるようになったのが不思議だった。(D14①)
- ・ 加害者の人たちはパンチやまわしげり、給食をペンシルで混ぜたりすることがとてもひどすぎだと思いました！なんでいじめることがおもしろいのかが分かりませんでした。(D22⑤)

- ・ B、C、D、E は、なぜ自分なりにケンカをしようと思っていたのか、そこでなんでケンカをやめようと思わなかったのかが不思議に思いました。(D3②)

本分類に含まれる感想文は、他の判決書においてもすべて見られる内容である。いじめの実態を理解した生徒たちは、必然的に加害者の行動について批判的に考察する。例示した感想文にもそれが見られる。それは、「加害者の気持ちがわからない」という心情表現にでていいる。被害者への共感の裏返しとして加害者の対応批判があると思われる。この学びでのキーワードは「加害者の気持ちがわからない」であろう。

(7) 「p いじめ防止・抑止の決意」についての記述を含む学び

- ・ ぼくもいじめられている人がいたらとめたいが、昔はまきこまれるのがいやで無視をしていた。これからは直接とめられなくても、かげではげましたり、助けてあげたりしたいと思った。(D4②)
- ・ いじめは命やなにかもうばれるので、見かけたら、友達を協力し助け合いながらいじめをのりこえていきたいと思ひます。(D18③)
- ・ この授業で、「いじめられるのが私だったらどうするか」なども考えるようになり、私だったら絶対に先生や親に言おうと思った。周囲の人でもかならず止めたい。(D32③)

判決書教材を活用した授業でいじめについて学んだ生徒たちの多くは、「今後のいじめに対する決意」を感想文に書いてくる。この判決書でも同様である。これらの行動への意欲や決意は、一般的な道徳をはじめとする授業でも見られる感想文記述であると予想される。しかし、この学習による感想では、具体的に「直接止められなくてもかげではげます」「見かけたら友達と協力し助け合いながら」「先生や親に言う」などと、具体的で現実的な方法をあげながら、決意を示している。理想論ではなく、自分で何ができるかという視点が含まれた記述であると考えられる。この学習でのキーワードは「自分で何ができるかという方法を含む決意」であろう。

(8) 「q いじめ授業への感謝」についての記述を含む学び

- ・ ぼくはこの3時間を通して学んだことは忘れません。(D5③)
- ・ 私にとって「いじめの授業」は役に立ったと思う。この授業をうけていじめにはどんなものがあるか、どうしていじめられるのかがよく分かった。(D32①)
- ・ いじめのことを知るいい勉強になりました。こういう授業も大切だと思ったので、また授業をしたいと思ひました。(D47③)

本判決書においても、授業後の感想でこの授業への感謝を示す記述が見られた。「忘れない」という記述は、この学習が自分にとって意義深いものであったことを示している。さらに「いじめについて考えていけた」「どうしたら良いか知れた」とあるように、こ

の学習は、いじめについてグループや学級で考えていく共同の学びスタイルであり、同時にいじめから逃れる方法を学ぶ機会となっている。

(9) 「r いのちを奪ういじめの理解」についての記述を含む学び

- ・ 今回は千葉県いじめ事件を参考に学習を進めてきましたが、もっとひどいいじめは、探せば数え切れないほど出てくると思います。いじめというのは時によれば人を死に至らすこともあるとても怖いものです。その恐怖に身近な人が気づいてあげられれば、何十、何百人もの命が救えることとなるかもしれません。(D2②)
- ・ いじめで命を落とす人がいなくなるような世界になってほしいと思いました。(D50②)
- ・ いじめられている人は、閉ざされたり自殺するかもしれないが、その空間での光は、希望につながるので、ぼくはその光になりたいと思った。(D55①)

本キーワードにおいては、上記の感想文記述に見られるように「いじめが人を死に至らしめる」ことの学びである。本判決書教材は、最終的に被害者が保護者に相談したために、自殺にまでは至らなかったが、生徒たちは被害者が精神的に追い込まれ、自殺にまで追い込まれかねない状況を想像したと考えられる。

(10) 「s 被害者対応の考察」についての記述を含む学び

- ・ もし自分がいじめられた場合、先生が気づかなかったり、いじめかふざけか分からないときには、やっぱり、はっきりと先生に伝えた方がいいと思います。だから、ぼくはこの3時間を通して学んだことは忘れません。(D5①)
- ・ 被害者になりたいとは思ってはだれもないと思うけど、学校教師や保護者に本当の事を打ちあけていじめからすぐに逃れられるようにしていきたい。(D11④)
- ・ もしかしたら、自分も被害者になるかもしれません。その時は、日記に書いたり、相談したりして、絶対自殺を避けたいです。(D41①)

本判決書教材による学びが、本キーワードにおける「被害者対応の考察」には表れている。「もし自分がいじめられたら」どうするかということを、本判決書における一年生から続くいじめがエスカレートして行く様を学んだことで理解は深まっていると思われる。「教師や保護者に本当のことを打ち明ける」「はっきりと先生に伝える」「日記に書いたり、相談する」という記述はそのことを示している。これらは、被害者がいじめの事実を深刻なものになるまで相談せず、そのことが深刻ないじめに発展していったことの学びが影響していると考えられる。学びのキーワードも「打ち明ける」「はっきりと伝える」「書いたり相談する」が上げられるよう。

(11) 「t いじめの犯罪性の理解」についての記述を含む学び

- ・ 日本のどこかでこんなにひどいいじめの問題があったなんてとてもいやな気分になった。いじめは犯罪にもつながるので、ぜったいにやりたくないと思った。もしほかの人がやられていたらとめてやめさせたいと思った。(D8①)
- ・ いじめは犯罪。おかしにはならないもの。人を死にまでおいつめる最悪なもの。(D26⑤)
- ・ いじめはとても大きな犯罪だということがよく分かった。(D31①)

本判決書教材を活用した授業のねらいであるいじめを法的に理解させるということが、これらの感想から達成されているのではないかと考えられる。本判決書には、物理的いじめやふざけと思われるようないじめ行為も多く事実認定されているが、いじめとふざけの区別を理解できるようになってきた生徒たちは、物理的いじめも被害の集積と共同不法行為によってはいじめと認定され、不法行為になることを学ぶことができると考えられる。

(12) 「u いじめ体験」についての記述を含む学び

- ・ こういう学習は小学生のころに何度もやっていた。ぼくもいじめられている人がいたらとめたいが、昔はまきこまれるのがいやで無視をしていた。(D4①)
- ・ 小学生のころにいじめはちょこちょこあった。Aのいじめに、にたものがあった。その時は、ターゲットがよく変わり、不登校になったために先生が気づき、よく話し合いをした。このようないじめはこれから先もあるかもしれない。そのときはこの授業を思い出して、のりきっていききたい。その際にはどの立場になってもちゃんとこの事を思い出してひどいいじめにならないようにしたい。

(D27①)

本判決書においても、上記の感想文のように実際のいじめ体験について書いてきたものがあった。中野区中学校いじめ自殺事件などのいじめ体験に関わる感想文では、自分自身がいじめ被害になっている事実を訴える者が見られたが、ここでは、小学校の体験をこの判決書と照らし合わせて確認する記述ではないかと思われる。

ここまで、千葉県中学校いじめ事件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学びを習得したのか、一連の授業後の感想文記述から分析し、整理した。これまで共通の学びを検討してきた。ここからは、本判決書教材を活用した授業によって他の判決書とは異質な特色ある学びについて検討していく。その特色ある学びについては、表25から「いじめとふざけの違いの理解」ではないかと先述したように考えられる。ここでは、具体的に感想文の記述をさらに分析して、このキーワードに含まれる学びについてさらにその内容を検討していきたい。

(13) 「e いじめとふざけ」についての記述を含む学び

- ・ いじめはケガをさせたり、集団で冷やかしたりする事で、ふざけは遊びで友達がいやがっていないという事を知った。(D1④)
- ・ 学んだこと～いじめとふざけのちがいを。いじめは冷やか、おどしなどさまざまな種類がある。(D13①)
- ・ 特に学んだことは「いじめ」と「ふざけ」のちがいについて学んだ。人がいやがっている時は「いじめ」。じょうだんでしているのは「ふざけ」というのが分かった。このようにいじめの授業を受けてやっている方はやられている人の気持ちをしらないでやっていることと、周りの人もすぐ先生に相談するということを学びました(D33①)

この「いじめとふざけの違い」については、第5章の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においても、生徒たちの学びとして整理することができたが、本判決書教材を活用した授業を含めて、二つのいじめ判決書教材の授業開発で多数の学びが見られる。

両方の判決書ともに、その記述には多数の「物理的いじめ」が認定されている。本判決書教材の構成要素の抽出(表24)でも、そのことがよくわかる。また、両方ともに、いじめとふざけについての裁判官の判断が示されている。その判断を学ぶことで、つまり「被害の集積」と「共同不法行為」というキーワードの学習が可能となり、生徒たちは本判決書における多様な態様として示されているいじめの事実が、いじめと認定される理由を学ぶことになる。感想文記述においても「いじめとふざけ」について学んだことが記されている。そしてさまざまな態様がいじめにはあることを学んでいる。

「いじめとふざけ」については、やっている方は「ふざけ」のつもりでも、やられている方は「いじめ」と理解することがある。文部科学省の定義では、やられている方が「いじめ」と理解したら、それがいじめであるという主観的な認定をしているが、それ故に周囲の人たちは学級や学校内での行為や行動を目にして、「いじめとふざけの違い」が分からない。判決書教材によって、法的判断を学ぶことができるのである。

本判決書教材における学びにおいて、特色あるものについては、先述したように「いじめとふざけ」のキーワードである。これは本判決書教材のいじめの態様におけるテーマであり、教材の記述や授業構成によって生徒たちの学びとして影響されたと考えられる。

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「いじめとふざけ」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構成によって構成要素が抽出できるのかを検討できる。

次の表27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。

次の表27は、本いじめ判決書教材を活用した授業後の感想文をその記述に従ってキーワード化し、本研究で注目するいじめの態様といじめ責任等のキーワード、つまり構成要素と比較・類型化し、整理したものである。

最初に第2節で示したいじめ判決書教材のキーワードとその授業構成における位置づけ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があるのかを検討できる。

＜表27 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＞		
いじめ態様といじめ責任等の構成要素	いじめ判決書教材におけるキーワード	感想文記述にもとづいたキーワード
a 悪口	D(12)侮辱としてのいじめ	D34②冷やかしによるいじめ理解、
b 無視・仲間はずれ・村八分		D13③侮辱としてのいじめ
c 暴行・恐喝	D(2), D(16), D(25), D(37)いじめによる傷害 D(4), D(15), D(33), D(38)殴る蹴るの暴行 D(5), D(8)叩く蹴るの暴行 D(6)パンチ・回し蹴りの暴行 D(13)跳び蹴りの暴行 D(18)叩く蹴る、頭突き D(22)髪の毛を抜く暴行 D(23)眉毛を剥がす暴行 D(35)鼻をつまむ暴行 D(36)鞆でたたく暴行 D(9), D(17), D(19), D(24)集団暴行によるいじめ	D13②強要によるいじめ D14①いじめによる傷害の理解 D22④暴行によるいじめ理解 D24①集団暴行によるいじめ理解 D29②暴行によるいじめ D33③いじめによる傷害の理解、
d 物理的いじめ	D(7), D(29), D(38)給食への嫌がらせ D(30)机への嫌がらせ D(10), D(26), D(28)モノを破るいじめ D(11)モノを隠すいじめ D(21)落書きのいじめ	D22⑤物理的いじめについての理解
e いじめとふざけ	D(40)いじめ態様の説明	D1④いじめとふざけの違いの学び

	D(41) 基本的ないじめ定義の説明 D(42), D(43), D(44) いじめの被害の集積 と共同不法行為によるいじめかふざけか についての説明	D5②いじめかふざけかの峻別 D7①いじめとふざけの違いについての理解、 D13①いじめとふざけの違いについての学び、 D16①いじめとふざけについての学び D17①いじめとふざけについての学び D24②いじめとふざけの違いについての理解、 D26②いじめとふざけの区別についての理解 D29④いじめとふざけの違いについての考察 D33①いじめとふざけの違いについての理解、
f 性的嫌がらせ	D(27) 性的嫌がらせとしてのいじめ	
g 特別支援いじめ		
h 学校教師の安全 配慮義務	D(3) 学校教師の過失 D(14) 学校教師のいじめ認知の対応不足 と責任 D(31) 学校教師のいじめ対応の組織的問 題点と過失責任 D(45) 学校教師の日常的な安全配慮と義 務 D(46), D(47) 学校教師のいじめの予見可 能性と過失責任 D(48) いじめかふざけかを見分けること のための教師の日常的な安全配慮と義 務	D3①教師の義務違反と責任考察、 D7③学校教師の対応考察、 D11②学校教師の義務と責任、 D14③学校教師のいじめ対応の過失責任 D19③学校教師の日常的な安全配慮と義務 D22②学校教師の日常的な安全配慮と義務 D23③学校教師のいじめ対応の過失 D25②学校教師のいじめ認知の対応不足と責任 D26①学校教師の安全配慮と義務 D28②学校教師の日常的な安全配慮と義務 D30③保護者同士の話し合いの必要性 D31②いじめかふざけかを見分けるための教師の 日常的な安全配慮と義務 D33④学校教師のいじめに対する日常的な安全配 慮と義務 D34⑤学校教師のいじめ対応の責任
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		D34③被害者保護者の日常観察の不足、
同級生の不作為と 対応考察	D(34) 周囲の人たちの不作為	D 1 ①他の生徒の対応考察、 D2①他の生徒の対応の大切さ理解、 D3③他の生徒の不作為と対応についての考察 D7⑤他の生徒の対応考察、 D11③他の生徒としてのいじめに対する決意、 D17③他の生徒たちの不作為 D19②他の生徒たちの不作為と対応考察 D21①他の生徒の対応についての自省的現実的考 察と決意 D22③他の生徒たちの不作為と対応考察 D23②他の生徒たちの不作為と対応考察、 D26③他の生徒たちの対応考察 D28①他の生徒たちの対応や被害者の対応につい ての考察、 D29③他の生徒たちの不作為と対応考察 D31③他の生徒たちの不作為と対応考察 D33②周りの人の対応についての学び、 D34④他の生徒たちの不作為、 D34⑦他の生徒たちの対応考察 D40①他の生徒たちの対応の学び D42①他の生徒の不作為と対応の考察、 D44①他の生徒たちの不作為と対応考察 D47②他の生徒たちの対応についての決意、 D49①他の生徒たちの対応の重要性についての理 解 D50①他の生徒たちの対応についての考察と決意 D56①他の生徒たちの対応についての考察 D60①他の生徒たちの対応の重要性の理解 D63②他の生徒たちの対応考察 D65①他の生徒の不作為といじめ対応についての 考察

		D66①他の生徒たちの対応についての学びと考察 D67①他の生徒の対応についての考察
l 被害者救済の法的措置		D25①被害者の法的措置についての理解と考察 D29①被害者の法的措置についての考察 D37①被害者の法的措置についての理解 D43①被害者対応としての法的措置についての学び D61①いじめ被害者の法的措置などの理解
m 被害者自身の問題点		
n 被害者への共感・心情理解		D7②被害者に対する共感、 D8③被害者に対する共感、 D13④被害者に対する共感 D18①いじめ被害者の心情理解の重要性 D28③被害者の心情理解の必要性 D34⑥被害者の心情と共感 D35①いじめ被害者の心情理解、 D38①被害者の心情理解 D59①被害者についての心情的理解
o 加害者対応の批判	D(1)加害者の対応批判	D3②加害者行動への疑問、 D7⑥加害者に対する批判 D10②加害者に対する批判 D25③加害者の行動批判 D26④加害者の行動批判 D30②加害者行動についての批判 D58①加害者に対する行動批判
p いじめ防止・抑止の決意		D2③今後のいじめ防止抑止に対する決意 D4②今後へのいじめ防止抑止に対する決意 D8②いじめ防止抑止のための今後への決意、 D9②いじめについての今後への決意 D17④いじめ防止抑止の決意 D18③今後のいじめ防止抑止のための決意 D20②いじめ防止抑止のための決意 D24⑤いじめ防止抑止のための決意 D27②いじめ防止抑止のためのこれからのいじめに対する決意 D30④今後へのいじめについての決意 D32③いじめ防止抑止への今後の決意 D35④いじめ防止抑止のための今後の決意、 D36②いじめ防止抑止のための決意 D39①今後のいじめ防止抑止のための決意 D42②今後へのいじめ防止抑止の決意 D43②いじめ防止抑止のための決意 D45②今後のいじめ防止抑止のための決意 D51①いじめ防止抑止のための決意 D52①いじめ防止抑止への決意 D54①いじめ防止抑止のための決意 D55②いじめ防止抑止のための決意
q いじめ授業への感謝		D 1 ③学習に対する感謝 D5③いじめ学習への感謝 D8④対策や心情の理解 D10①いじめ対応についての理解 D11①授業に対する感謝、 D15①学習に対する感謝 D25④授業についての感謝 D30①授業に対する感謝 D32①いじめ授業への感謝、 D47③いじめ授業についての感謝
r いのちを奪ういじめの理解		D2②命を奪ういじめ理解 D18②命を奪ういじめ理解 D26⑥命を奪ういじめ理解 D35③命を奪ういじめ理解

		D50②命を奪ういじめの理解 D55①命を奪ういじめの理解
s 被害者対応の考察		D1②被害者対応の考察、 D5①被害者対応についての考察、 D7④被害者の対応考察、 D11④被害者対応についての考察 D14②被害者の対応の学び D17②被害者対応の考察、 D19④いじめ被害者対応考察 D22①被害者対応の批判的考察 D23①いじめ被害者の行動に対する疑問と考察、 D24④被害者対応についての理解 D36①被害者対応についての考察、 D41①被害者対応の自省的考察 D45①被害者対応についての自省的考察、 D46①被害者対応についての自省的考察 D47①被害者対応についての自省的考察、D48 被害者対応についての学びと今後への決意 D57①被害者対応についての学び D62①被害者対応についての自省的考察 D63①被害者対応についての自省的考察 D64①いじめの被害者対応についての学び D65②いじめから逃れるための被害者対応の学び
t いじめの犯罪性の理解		D8①いじめの犯罪性理解 D19①いじめの犯罪性理解、 D20①いじめの犯罪性理解 D24③いじめの犯罪性理解 D26⑤いじめの犯罪性理解 D31①いじめの犯罪性理解 D35②いじめの不法行為の理解
u いじめ体験		D4①いじめについての体験、 D12①いじめに対する自省的な考察 D27①いじめ体験
v いじめ責任についての考察		D9①いじめ責任についての考察 D32②いじめの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		
z3 個性といじめの関係		D35⑤個性の理解と仲間づくりの重要性

いじめ判決書教材によって構成要素は次のようなキーワードが準備されていた。まずいじめの態様としてのキーワードは、「侮辱としてのいじめ」「いじめによる傷害」「暴行によるいじめ」「集団暴行によるいじめ」「強要によるいじめ」「物理的いじめ」「性的嫌がらせとしてのいじめ」である。主に「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」に関連する内容である。

次に裁判官の判断として示された「いじめ態様の説明」「基本的ないじめ定義の説明」「いじめの被害の集積と共同不法行為によるいじめかふざけかについての説明」についての説明は、本章のテーマである「いじめかふざけか」に関わるものである。

次の「学校教師の過失」「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と過失責任」「学校教師の日常的な安全配慮と義務」「学校教師のいじめの予見可能性と過失責任」「いじめかふざけかを見分けることのための教師の日常的な安全配慮と義務」については、責任論としての「h 学校教師の安全配慮義務」に関わるものである。その他、「周囲の人たちの不作為」「加害者の対応批判」についての記述が見られる。

授業構成においては、第1次において「いじめとふざけはどう違うのか意見を発表し議論する。最後に裁判所の判断を提示し、それをもとにして確認させ、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」場面を設定している。この学習によって「いじめとふざけ」という本章のいじめ態様としてのテーマを深く考察し、その違いを理解することをねらいとした。次に第2次では、いじめの責任の所在と学校・教師の対応について発表させ、論議し、最後に裁判所の判断を紹介する場面を準備した。

上記のいじめ判決書教材の開発と授業構成によって、生徒たちはこの学習を経て、第4節で説明したように、共通する学びは、「c 暴行・恐喝」「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」「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」であった。また、本判決書教材による特色ある学びについては、「e いじめとふざけ」を取り上げ、検討した。

感想文記述においても「いじめとふざけ」について学んだことが記されていた。そして生徒たちはさまざまな態様がいじめにはあることを学んでいる。その記述には多数の「物理的いじめ」が認定され、いじめとふざけについての裁判官の判断が示されていることが影響したと考えられる。

本授業実践前の事前アンケートでは、「わからない」「いじめはよくない」「記入なし」という回答が多く見られた。生徒たちはいじめそのものの理解が不足している状況であった。感想文や授業記録の分析では、本判決書学習によって、いじめとは何かを具体的に学習することができ、物理的いじめ行為についても犯罪や人権侵害行為につながることの認識を生徒たちは持つようになったと思われる。感想文では、いじめの態様やいじめ責任等に関わる記述が見られており、いじめとふざけについての理解も進んだと考えられる。

さらに、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ること、また、被害者の侵害された権利を洞察でき被害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も、感想文記述のキーワード整理によって可能になったのではないかと考える。

また、事前アンケートではいじめ責任を学校教師と書いた生徒はほとんど見られなかったが、学習における学校教師の安全配慮義務についての法的知識・理解が感想に多く見られるようになった。

授業後の生徒たちの感想に、「このようないじめはこれから先もあるかもしれない。そのときはこの授業を思い出してのりきっていきたい」というものがあった。本授業が生徒たちのいじめ認識に変化を与え、いじめへの対応に参考になり、そしてそれを実際に学級において、いじめに遭遇したときの行動に影響を与えるのではないかと予想される。

¹ 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. 74-85

² 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. 74-85

³ 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）

⁴ 授業実践後における「授業を参観した教師たちからの感想」による生徒たちの学びを分析した

（1）分析の方法

授業を参観した教師二人の感想分析を紹介する。授業を参観した教師は、授業実践が行われたクラスの学級担任と特別支援学級の担任である。本授業実践では、特別支援学級に在籍している生徒が交流学級においていじめの被害者となっていた。二人の感想は、人権教育の報告レポートに記されたものである。対象の授業は、感想文・授業記録と同じ実践であり、2008年11月 公立中学校1年生1クラス36名、授業者 新福悦郎である。

（2）授業を参観した教師二人の感想

特別支援の担任は、次のように書いた。

「私自身もこの授業を参観し、改めて人権を守ることの大切さを実感させられました。このいじめ裁判で被害を受けた男子生徒の報告を読み、（特別支援学級に在籍する）Kさんが『本当につらいね。悲しいね。だめ（いじめは）ぜったいに！』と感想を述べているのを目にし、教師として、子どもたちの人権を守る教育の推進を図ることに、より使命感をもたなければならぬと思いました。」

交流教室の担任は、その後の学級の様子について次のように記した。

「2学期に入ると、嬉しいことに特に女子生徒のKさんへの接し方にずいぶんと変化が見られるようになってきました。体育大会の大縄とびやダンスなどでいねいに教える生徒や席替えの際に自分から進んで（特別支援学級に在籍する）Kさんの隣の席でサポートすると名乗り出てくる生徒が出てきました。また、やんちゃな男子が人をかまわず消しゴムのかすを投げまわるのを見て、Kさんがこわがるのをかばうなど、そういう場面を見かけると、すぐに私に報告してくれるようになりました。」

また、特別支援学級の担任は交流学級の変化について、

「Kさんを取りまく環境も、Kさんのクラスみんなの様子や表情もとてもおだやかになってきた気がします。…さりげなくサポートするみんなの姿を見る機会が増えました。少しずつ交流学級の中で、お互いを信頼し合える環境ができつつあるようです。」と報告した。

（3）考察

上記の教師の感想から、千葉県中学校いじめ自殺事件の判決書を活用することで、いじめを抑止する効果があるのではないかと考えられる。下線部からは、学級の様子や生徒たちの態度や行動に変化があったことが読み取れる。

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）

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「性的嫌がらせ」について、いじめ裁判に関する研究者の先行研究をもとにして判決書教材開発の適否を検討し、開発する判決書教材を紹介する。

本章におけるいじめ態様の学習テーマである「性的嫌がらせ」については、神戸地裁姫路支部平成18（2006）年7月10日判決（一部認容、一部棄却、控訴）「私立高校寮内いじめ事件」¹を選択する。

第一に、裁判に関する研究者の先行研究との関わりを見ていく。

市川須美子は、「学校・教師は一般的ないじめに対するのと同様に、男女生徒に対する性的いじめについて防止および対策義務を負っている」と述べ、「性的いじめ」に注目する。そして、「性的いじめの場合には、事実調査が微妙な問題を含むので一般的いじめ以上に困難で、被害者の匿名化を含めて被害者保護がいっそう重要である」としている。市川は、性的いじめの判例解説として、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」を取り上げるが、この判決について梅野は研修資料として限定している。

本章で取り上げる裁判例を、梅野は教師向け研修資料の判決書教材として紹介している²。その中で、「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」いることを指摘し、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している。そして、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することができ、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おくことができる判決書として、この裁判例を選択する。

本判決書の概要は、岡山県内における私立高校の寮内において、従前から因習的に上級生と下級生の間に厳しい上下関係が形成され、三年生は神様、二年生は人間、一年生は奴隷などと称され、上級生には絶対服従という風潮の中で行われたいじめである。被害者は入寮しなければならず退寮は退学であるという制度のもとで、入寮後すぐにいじめを受けた。被害者は11人の上級生から集団で暴力を振るわれ、殴る、蹴る、腕を捻る、押入に閉じこめられるなどの暴行を受けた。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。被害者は、耐えられずに当時の担任に相談し、自宅通学をすることとなったが、被害者は、退寮後、不眠等の症状が生じ始め、眠りにつくと、数人の寮生から暴力をふるわれたり、押入に閉じこめられたりする夢を見た。また、高校において、教科書が黒塗りにされたり、靴を隠されるなどのいじめを受け、不登校となり精神内科へ通院し始

めた。成績不振により留年し、二度目の二年生時に、別の高校へ転校した。被害者は、高校卒業後、短大へ進学し、学生専用ハイツに住んでいたが、数名の学生が遊びに来るようになる、寮での生活を思い出し、集団を恐れ、眠った後に夢でうなされるようになった。逃げても逃げても寮で被害者をいじめた寮生達が追いかけてくる、逃げ場を失って袋小路になってしまうなどと訴えていた。被害者は精神安定剤を一度に大量に服用したことがあり、睡眠薬中毒により病院で診察を受け、クリニックに通院し、PTSDと診断された。

裁判所は、寮内における暴行は従前から横行していた上級生の下級生に対する暴力を伴ういじめの一環であると認定した。また、学校・教師側は、安全配慮義務に違反するというべきであるとして、学校・教師（舎監）の責任を認めた。裁判所の判断では、損害額の認定として、左肘の機能障害等の後遺障害 1701 万 9347 円と一定の精神症状が残存していることが認められ、本件各暴行による原告の精神的損害は多大であるとし、精神的苦痛を慰謝するための金額は 700 万円としている。

第二に、授業としての適否を見ていきたい。

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や苦しむことにつながることについての理解をより可能とする裁判例である。いじめ被害は、その学年、その時期のものだけではない。その影響は卒業後も精神的な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、性的嫌がらせや性的暴行は精神的後遺障がいやに大きく影響し、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。

これまでのテーマで扱ってきた判決書では、いじめによって追いこまれた被害者の自殺や登校拒否というものを取り上げてきた。しかし、いじめが人生のその後において、被害者にどのような影響を与えるのかについての具体的な事例の学習はなかった。そのため、表面には出ていないその後の人生におけるいじめ被害の苦悩や深刻さを想像（予見）することができず、いじめ予防や防止・抑止の姿勢や態度の育成においては、改善工夫がさらに求められると考えた。

中学生の時期は性的に興味関心が高い。そのためにいじめの加害行為において、ノリやおもしろさ、性的好奇心から性的嫌がらせをしてしまうと考えられる。

しかし、性的嫌がらせは人格権侵害の最たるものである。性的嫌がらせは重い犯罪行為であり、深刻な人権侵害である。性的嫌がらせなどの「嫌なことや恥ずかしいことなど」深刻ないじめによって具体的な精神的後遺障がいを判決書から事実として学ぶことで、目の前のいじめを不法行為と判断し、さらには表面には出ていないいじめ被害の深刻さを想像（予見）することができるようになり、「情動的反応」への抑制効果が生まれ、いじめの予防や防止・抑止の姿勢や態度を育成することになるのではないか。そのような

判決書の内容や特色から、本学習テーマと本裁判例における判決書教材の開発と授業開発は妥当ではないかと判断した。

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、「性的嫌がらせ」のいじめ態様に対応する判決書教材として、平成18年7月10日神戸地裁姫路支部判決「私立高校寮内いじめ事件」を開発する。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、構成要素になると期待されるところである。

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。

判決書教材の内容としては、前半部分が、被害者が寮から引き上げるところまでの事実関係が記された教材である。いじめ事実が中心に記されている。その事実として、被害者は11人の上級生から集団で暴力を振るわれ、殴る、蹴る、腕を捻る、押入に閉じこめられるなどの暴行を受けた。さらに同室の上級生によって、連日、性的暴行を受けたことが記されている。後半は、被害者のその後の生活状況とPTSDをめぐる争点についての裁判官の判断を中心にまとめた。その判断では、後遺障がいについての事実認定のために、被害者の高校卒業後の状況が詳細に記されている。寮での生活を思い出し、集団を恐れ、眠った後に夢でうなされるようになった。逃げても逃げても寮で被害者をいじめた寮生達が追いかけてくる、逃げ場を失って袋小路になってしまうなどと訴えていた。本判決書における裁判官はいじめによって、左肘の機能障がいを認め、さらに精神的後遺障がいについても認定した。

判決では、暴行を受けたことにより精神的苦痛を受け、さらに、「長期間に及ぶ通院や入院を余儀なくされた上、左肘の機能障がい等の後遺障がいを負ったのみならず、悪夢を見る、フラッシュバックに苛まれる、自殺未遂的な行動を起こしたりするなどの一定の精神症状が残存していることが認められ、本件各暴行による原告の精神的損害は多大である」としている。

性的暴行をはじめとする深刻ないじめ被害は、本判決書の事例のように卒業した後でも精神的な後遺障がいを引き起こしてしまう。本判決書の実事と裁判官の判断は、いじめがいかに関与者の心を傷つけ、人格権を奪い、後々まで影響を与えるかを教えてくれると考え、本判決書教材を開発した。

2 判決書教材の実際

平成 18 年 7 月 10 日神戸地裁姫路支部判決（一部認容、一部棄却、控訴）
判例時報 1965 号 122 頁、判例タイムズ 1257 号 209 頁、
平成 19 年 7 月 5 日大阪高裁一審判決を支持、平成 19 年 11 月最高裁上告不受理

<判決の概要>

- (1) 寮内における当時の舎監の配置状況は、寮の規模、収容人員等にかんがみて、極めて不十分であった。管理体制を改善することなく漫然放置した。問題を抱えて退寮を希望した生徒達に対して、退寮すればすなわち退学であるとの基本姿勢を崩すことなく、保護者を来寮させて寮生を説得し、寮生活を継続させていた。このような対応ではいじめ又は暴力が繰り返させることを防止できないことは明らかで、不十分な対応である、安全配慮義務に違反する。
- (2) 被害者 A は寮内で上級生から集団暴行を受けた際に左腕を捻る暴行を複数回に亘り受けており、これが脱臼の症状を引き起こす主たる原因である。
- (3) 精神的後遺障害による労働能力喪失等の過失利益の請求はこれを認めることはできないが、A の精神症状は慰謝料として考慮すべきである。

1 いじめ判決書教材の実際【私立高校寮内いじめ事件】

(ア)平成 3 年 4 月当時、M 山寮の管理は、O 舎監長をはじめ、6 名が交代で 1 名ずつ宿直を行っていた。加えて、K 教諭が常時寮に宿泊しており、そのため、常時 2 名が宿直を伴った寮の管理に当たっていた。当時、M 山寮には、1 年生から 3 年生まで各学年約 30 名ずつ、合計 90 名が入寮していた。

舎監は、午後 10 時 30 分の消灯後、自らが就寝するまでに、2 回前後寮内を巡回し、明かりがついている部屋や話し声がする部屋については、状況を確認するなどしていた。M 山寮では、寮生が使用できる公衆電話は 1 台しか設置されておらず、使用できる時間帯は午後 8 時から午後 10 時までの二時間に限られていたので、自由に電話をかけられる状態ではなかった。

(イ)舎鑑室の扉は開閉の際に音がしたことから、寮生は、この音によって、舎監の出入りを察知していた。なお、M 山寮では、平成 2 年ころ、いじめを苦にした寮生が自殺未遂事件を起こしたことがあった。

(ウ) A は、平成 3 年 4 月 S 高校に入学し、M 山寮に入寮した。入学に先立って、入寮説明会が行われ、入寮しなければならないこと、一度入寮すれば 3 年間退寮はできないことについて説明があった。その際、(1)O 舎監長が、上級生から多少の暴力があるかもしれないことを説明した。また、S 高校の寮では、寮生が在学中に退寮することは原則として認められておらず、退寮はすなわち退学であると説明した。

Aは、M山寮に入寮した当時、肘の怪我により左腕を吊っていたために、布団の上げ下ろし等が困難で、雑用を免除されており、Aの布団の上げ下ろしは、先輩Xが行っていた。

(エ) 同年4月ころ、M山寮に入寮した新入生のBやCは上級生からいじめられており、暴力を受けていた。同月21日には、3年生のうちの一人が、Bを注意してみたいと舎監に申し出たことがあった。BやCは退学を希望しており、保護者を交えて度々話し合いをしていた。同月17日ころ、午後10時以降に部屋を移動している寮生が多く、O舎監長が見回りをして指導した。

Aは、同月20日ころ、O舎監長に対し、耳が痛いと訴え、O舎監長が保護者に連絡して帰省させて診断を受けさせたところ、心因性難聴と診断された。

(オ) 同年5月ころ、M山寮では、(2)ひびらす行為といって、上級生が押し入れに隠れている部屋へ一年生を連れてきて、その上上級生の悪口を言わせて上、上級生が押入から出て来て、何を言っているのかなどと言って脅すという行為が流行っていた。このような行為が流行っていることは、舎監も認識していた。

(カ) Aは、同年5月15日ころ、同じクラスの生徒の件を担当教諭や舎監に相談し、舎監が保護者へ連絡した。また、Aは、同月17日ころ、他の1年生が暴力を受けていることや、自分も左腕が使えないことによる風当たりが強いことなどから、寮生活に苦痛を感じ、両親に電話をかけて、寮を出たいと訴えた。(3)Aの母親は、その電話を受けて、M山寮に電話をかけて事情を聞き、Aが転校か退学を希望していると申し入れた。同月19日、(4)Aの母親が来校したが、舎監と話をすることはなく、Aを寮から連れ出して話をし、寮生活を継続することとなった。Aは、寮を出て下宿をしたいと話したが、両親は、寮を出れば退学しなければならないので、もう少し頑張るよう話をした。

このころ、Aは、同級生らと交わした会話に関し、不良のだぼだぼのズボンを履いていた、テレビ番組のウルトラクイズに出たことがある、中学校の時に先生を殴ったなどという嘘をついたとして、上級生から詰問されたことがあった。Aは、「ウルトラクイズに出たい。」という話はしたことはあったが、「出た。」という話をしたことはなかった。

(キ) 同月20日ころ、中村舎監が、3年生に対して、消灯後の過ごし方等について指導があった。同月24日、Bが無断帰省し、同月26日、保護者とともに帰寮したが、退学したいとの意思が強く、今後のことについては家庭で検討することとして、その後長期欠席となった。また、同月25日は帰省日であったところ、Cは、同月26日に舎監室に電話をかけ、上級生が怖いと述べて帰寮しなかった。Cは、翌日、保護者とともに帰寮し、丙田舎監、中村舎監らと約3時間にわたり話し合ったが、退学の意思が固く、帰省して親とよく話をした上で、今後のことを決めることとした。このころ、中村舎監が、2年生及び3年生に、思いやりのある上級生であるように指導した。

(ク) 同月 24 日、A が風呂当番であった時、ボイラーの故障により水風呂となったことがあり、このことについて、Z をはじめ 11 人の上級生は、同日午後 11 時ころから約四時間にわたり、(5)A に対し、わざと水風呂にしたとして、M 山寮の風呂場や 202 号室、208 号室、221 号室等において、集団で暴力を振るった。このとき、A は、上記の上級生らから、風呂場で服の上から冷たい水をかけられ、上級生の誰かに恨みがあるのだろうと詰問され、当初は否定していたが、執ように追及され、こらえ切れずに先輩 D の名前を出したところ、一旦風呂場から解放された。しかし、まもなく、(6)先輩 D から呼び出されて、水の入ったペットボトルで体を叩かれた後、引き続き、上記の上級生らから、上記の各部屋をたらい回しにされて、殴る、蹴る、腕を捻る、押入に閉じこめられるなどの暴行を受けた。また、(7)先輩 Z から洗面器を投げつけられ、顔にあたって、鼻血が出たこともあった。また、先輩 E、先輩 F らによって、(8)左腕を捻られ、先輩 X らによって、左腕を鉄アレイ等で叩かれた。同日の(9)宿直は、O 舎監長と K 教諭であったが、両名とも、非舎監棟でこのような集団的暴行が行われていることには気付かなかった。同月 25 日、A は、朝の点呼には出たが、暴行を受けたため体調不良でラジオ体操はできずに自室へ戻った。その後、A は、中間試験を受けるために登校し、試験を受けていたが、途中で体調が悪くなって保健室へ行った。A は、同日早朝に暴行を受けた後、腹痛を訴えた際、他の寮生から頭痛薬(バファリン)を与えられ、それと知らずに服用して眠ったが、同日夜、(10)8 人の上級生から、頭痛薬を飲んで治ったから腹痛だと言ったのは嘘であるとして暴行を加えられた。これ以降、A は、上記の上級生らから、度々、殴る、蹴る、腕を捻る等の暴行を加えられるようになった。

(ケ) 同月 30 日、A は、帰省した際に両親に痣を見つけられ、翌 31 日、甲林内科を受診した。A は、両親や甲林医師に対し、痣ができた理由につき、階段から落ちたなどと説明しただけであった。(11)この帰省の際、A は、上級生らから、M 山寮に帰ってこなければ殺すぞなどと言われていた。

(コ) 6 月 2 日、A の母親は、A の痣や、その原因についての A の説明に不審を抱き、M 山寮に帰るのを止めようとしたが、A は上級生から帰ってこなければ殺すなどと言われていたために、これを恐れ、帰寮することを主張したことから、結局、M 山寮へ帰寮させた。同月 3 日、(12)A の祖母が、S 高校へ電話をかけて、A が痣だらけであったことなどを告げたところ、電話に出た S 高校の教員は、後日連絡するなどと言って電話を切ったが、その後、A の両親らに対して、S 高校から連絡はなかった。

C は、5 月 26 日ころから、退寮を希望して帰省していたが、担任の丙海教諭や丙田舎監らから説得されて、6 月 2 日、帰寮した。O 舎監長は、同日、甲沢及び先輩 E に個人的に話をし、翌 3 日、丙田舎監が、C を交えて三人に対して話をした。その後、C は、暴力を受けることはなくなったが、いやみを言われたり、つばをかけられ

たりしたことがあった。他方、Bは、長期欠席を続けていたところ、6月1日、保護者から就職を探すとして退学の手続をとるとの連絡があり、退学した。

(サ) Aは、6月5日ころ、(13)二年生の林を一年生と間違えて「林君」と呼んでしまった件について、先輩Y、先輩X、先輩Zらから暴力を受けた。また、同月6日、水風呂の件や(14)Aが先輩Yから「Zを笑ってみろ。」と強要され、仕方なく先輩Zに対して笑ったことなどを理由に、先輩YやZらから暴行を受けた。

(シ) 同月10日、O舎監長が、Aと話をしていた際、Aの手に痣ができているのに気づき、Aのシャツを脱がせて上半身を確認したところ、両腕や胸に黄色になった痣を見つけた。O舎監長は、痣の原因を問い質した。Aは説明を拒み、階段から落ちたなどと説明していたが、O舎監長は、先輩Zと丙野が様子を伺っているのに気づき、両名を呼んで事情を聞いた。両名は、Aが嘘をついたために暴力を振るったなどと説明し、関係した寮生として、12名の上級生の名前を挙げた。O舎監長は、翌日に関係した寮生全員から事情を聞くこととし、同日の夜は、Aを舎監室で就寝させた。また、同日、Aの両親へ連絡して、事情を説明した。同月11日、O舎監長をはじめとする舎監らが、関係した寮生らから事情を聞いた。寮生らは、互いに責任が同等になるよう相談して、指導調査書に事実関係を記載した。同日、Aも舎監室でさらに事情を聞かれたが、上級生が同じ舎監室にいたことから、内容を聞かれることを恐れて、十分な事情説明ができなかった。S高校は、調査の結果、水風呂の件は、Aが嘘をついていたことが原因であり、これに対して上級生が立腹した事件であると判断した。その上で、舎監らは、校長、副校長、生徒指導課長、担任に対して事情説明を行い、関係した寮生に処分を与えることとし、中心的役割を果たした先輩X、先輩Y、先輩Z、先輩Dに対しては、同月12日から15日までの間の寮内指導、奉仕作業、保護者来校の下での日付け未記載の退学届の提出及びAに対する謝罪を行わせ、他の関係生徒には放課後の奉仕作業による寮内指導、保護者来校のもとでの厳重注意及びAに対する謝罪を行わせた。

また、S高校は、(15)暴行の原因はAが嘘をついたことであるとし、喧嘩両成敗であるなどの理由から、Aに対しても、一週間の謹慎と丸坊主という処分をなした。同事件以降、舎監らは、M山寮の見回りの回数を増やしたり、寮生との対話を増やすように心がけた。同月12日、O舎監長が、A及びCと話をし、悩みを聞くなどして、頑張るよう励ました。同月13日、Aの両親が来校し、O舎監長と話をした。Aの両親は、Aを退寮させるよう申し入れたが、O舎監長は、他にも寮を出たがっている者がいることや、一度入寮した以上は、寮を出るのであれば退学になることなどを説明した。同日、Aの両親は、Aに暴行を加えた寮生らに会い、寮生らは、頭を下げる程度の謝罪をした。同日夜、(16)Aは、先輩Yと先輩Xから、Aの両親に対して謝罪させられたことに対する不満から暴行を加えられ、先輩Z他6名らもAに暴行を加え

た。また、同月 11 日から(17)一週間の謹慎期間中にも、先生に告げ口したなどの理由により、A に対して暴行が加えられた。

- (ス) 同月 24 日ころから、(18)先輩 X が、A に対して、性器を触らせたり、舐めさせるなどのことを強要する性的暴行を加え始めた。同日、A は、舎監に対し、消灯後に先輩 X から起こされて用事を言われると申し出た。同月 25 日、乙原舎監が、A、C 及び先輩 X にそれぞれ話をし、頑張るように言った。同月 26 日、A は、C とともに M 山寮を脱走したが、津山駅付近で見つかって連れ戻された。同月 28 日、A が退学を希望しているとのことから、A の母親が来校して、O 舎監長、乙原舎監と長時間にわたり話をした。舎監らは、A に頑張るよう説得したが、話は平行線をたどり、とりあえず期末考査終了まで寮生活を続けることになった。このころ、(19)先輩 X は、連日、A に対して性的暴行を行っており、A は、7 月 4 日ころ、絶えられずに当時担任であった丙山教諭に相談した。これにより、舎監らが先輩 X の A に対する性的暴行を知り、同日夜、A を旭寮に泊ませ、先輩 X を舎監室で就寝させた。同月 5 日、先輩 X は、自主退学となった。同日、A は、寮生の丁本から、(20)先輩 X が退学になったのは A のせいであると言われて、竹刀を短くした棒で殴られ、鉛筆数本を指の間に挟まれて、その手を絞られるなどの暴行を受けた。同日、A は、上級生らから反感を持たれており耐えられないなどと言って、O 舎監長に対し、退学したいと申し入れた。これに対し、O 舎監長は、3 年生を集めて、先輩 X の退学の件について、A を責めないように話をしたが、上級生の中には納得できていない者がいた。ただし、同日以降、A に対し、集団による暴行が加えられることはなかった。同月 7 日に、A の両親が O 舎監長から呼ばれて来校し、先輩 X が退学になった経緯等を説明され、A の退学について話し合い、1 学期が終わるまでは頑張るということになった。

- (セ) 7 月 1 日、A は、体育の授業中、ソフトボールケースを運んでいた際、左肘が 90 度に曲がったまま動かなくなった。翌 2 日、A は戊沢整形外科へ行き診察を受け、レントゲン写真一枚を撮り、同日以降、同医院にリハビリのため数回通院したが、左腕は動かないままであった。

- (ソ) 9 月 1 日、A は、通院治療のために仮通学（暫定措置としての自宅通学）をすることとなった。同日以後、(21)A は、S 高校において、教科書を墨で黒く塗られたり、靴やスリッパがなくなるなどの嫌がらせを受けた。

同年 10 月 12 日ころ、A は、正式に通学が認められ、M 山寮から荷物を引き上げた。

【A のその後の生活状況について】

- (ア) A は、平成四年の二年生時、同じクラスの生徒から、教科書や体育着を隠される、教科書やノートに黒くマジックで塗られる、上靴や下靴を隠されるなどの嫌がらせを受けていた。A の保護者は、S 高校へ赴き、担任であった丁川教諭に暴力について指導を

行うよう要請したが、嫌がらせは収まらなかった。そのような状況下で、Aは、成績不振により留年し、二度目の二年生時の平成5年9月1日、丁原高校に転校した。このころから、Aの左肘の調子は徐々に良くなり、動くようになった。Aは、同校で卓球部に所属し、選手として活動していた。

争点(4)(PTSD発症の有無及び発症が認められる場合の本件各暴行との因果関係の有無)について

(1)〈証拠略〉によれば、以下の事実が認められる。

ア Aは、平成3年9月にM山寮を退寮した後、不眠等の症状が生じ始め、眠りにつくと、数人の寮生から暴力をふるわれたり、押入に閉じこめられたりする夢を見た。また、このころAは、S高校において、教科書が黒塗りにされたり、靴を隠されるなどのいじめを受けていた。Aは、左肘の治療のためにR病院に通院していたが、Aが医師にも左肘を触らせようとしなかったことがあり、このような反応が心因性的のものであると考えられたことから、R病院の医師の勧めで、同年9月10日からK精神内科へ通院し始めた。Aは、S高校で二年生のころから不登校となり、平成5年5月13日ころ、いじめにより授業に出席できないことを主訴として、P大学病院精神神経科を受診した。その際、同病院の医師は、AからS高校でいじめや暴力を受けていたとの話を聞いて、誰でもそういう状況下であればそのようなことになることはごく自然なことであるとして、PTSDはもちろん、何らかの精神病が疑われることはないと診断した。そして、日にちを決めて通院するのではなく、いつでも話をしたいときに来るように指示した。また、このころかかりつけであったK内科から、精神安定剤を処方してもらったことがあった。Aの両親が児童相談所に相談するなどした結果、Aは、同年9月1日、別の高校へ転校した。このころも、Aは、怖い夢を見たり、追いかけるような気がして恐怖を感じたりすることがあった。

イ Aは、平成7年4月から短大へ進学し、大学在学当初、学生専用ハイツに住んでいたが、同年10月ころからA宅に数名の学生が遊びに来るようになると、(22)M山寮での生活を思い出し、集団を恐れ、眠った後に夢でうなされるようになった。Aが、学生専用ハイツには戻りたくないなどと言うようになったため、両親は、既払の家賃が無駄になることを承知で、オートロック式のマンションへ引っ越しさせた。

ウ Aは、平成9年3月に同大学を卒業して、H市内へ戻ったが、同年9月ころ、自動車を運転中、ガードレールに衝突するという事故を起こし、左手を打撲したことがあった。このころ、(23)Aは、逃げて逃げてM山寮でAをいじめた寮生達が追いかけてくる、逃げ場を失って袋小路になってしまうなどと訴えていた。

エ 平成10年10月14日、Aは、H市内のクリニックを受診し、また、同月18日ころ、精神安定剤を一度に大量に服用したことがあり、睡眠薬中毒により別の病院で診察を受けた。同病院では、高校時代のいじめを思い出し、夢に出てきたり、同年4月

ころから通っていた情報システム関係の専門学校での成績が上がらずにいららしていたことにより、睡眠薬を一度に服用したなどと説明した。このころ、Aは、同年10月18日以外にも、(24)二回程度、死にたいなどと言って、精神安定剤等を大量に服用したことがあった。

オ 平成13年3月19日ころから、Aは、H市内のクリニックに通院し、二週間に一度程度の割合で定期的を受診し、投薬とEMDRの治療を受けている。また、Aは、クリニックにおいて、同日ころ、PTSDと診断された。同年4月、Aは、T大学に入学した。

(25)Aの具体的症状を検討すれば、Aに、本件各暴行に起因する何らかの精神症状が残存している可能性がある。

- (4) 慰謝料700万円 原告は、本件各暴行を受けたこと自体により精神的苦痛を受け、さらに、前記認定のとおり、(26)長期間に及ぶ通院や入通院を余儀なくされた上、左肘の機能障がい等の後遺障がいを負ったのみならず、悪夢を見る、フラッシュバックに苛まれる、自殺未遂的な行動を起こしたりするなどの一定の精神症状が残存していることが認められ、本件各暴行による原告の精神的損害は多大である。しかしながら、原告は、平成10年ころには、前述の症状を呈していたものの、〈証拠略〉によれば、本件訴訟提起後、原告にとってはまことに酷なことではあるが、本件各暴行の事実と向き合い、正面から受け止めるなどの努力をし、それによってこれらの精神症状を克服しつつあることが窺われ、原告自身も本件訴訟提起後、人と話ができるようになるなど症状の改善を自覚していることなどの事情も認められる。そこで、これらの事情を総合して考慮すれば、本件によって原告が受けた精神的苦痛を慰謝するための金額は700万円をもって相当と認められる。

3 判決書教材の構成要素の抽出

ここでは、本判決書教材である「私立高校寮内いじめ事件」から構成要素を抽出する。

次の表 28 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構成要素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判決書記述を抜き出したものである。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などの構成要素を抽出したものである。

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「e いじめかふざげか」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構成要素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 28 「私立高校寮内いじめ事件」判決書教材の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
E(11)この帰省の際、A は、上級生らから、M 山寮に帰ってこなければ殺すぞなどと言われていた。	E(11)脅迫	a 悪口
E(5)A に対し、わざと水風呂にしたとして、M 山寮の風呂場や 202 号室、208 号室、221 号室等において、集団で暴力を振るった。	E(5), E(6), E(10), E(13)集団暴行によるいじめ	c 暴行・恐喝
E(6)先輩 D から呼び出されて、水の入ったペットボトルで体を叩かれた後、引き続き、上記の上級生らから、上記の各部屋をたらい回しにされて、殴る、蹴る、腕を捻る、押入に閉じこめられるなどの暴行を受けた。		
E(10)8 人の上級生から、頭痛薬を飲んで治ったから腹痛だと言ったのは嘘であるとして暴行を加えられた。		
E(13)二年生の林を一年生と間違えて「林君」と呼んでしまった件について、先輩 Y、先輩 X、先輩 Z らから暴力を受けた。		
E(7)先輩 Z から洗面器を投げつけられ、顔にあたって、鼻血が出たこともあった。	E(7)物を投げつけられるいじめ	
E(8)左腕を捻られ、先輩 X らによって、左腕を鉄アレイ等で叩かれた。	E(8)腕をたたかれるいじめ	
E(14)A が先輩 Y から「Z を笑ってみろ。」と強要され、仕方なく先輩 Z に対して笑ったことなどを理由に、先輩 Y や Z らから暴行を受けた。	E(14)強要と暴行によるいじめ	
E(16)A は、先輩 Y と先輩 X から、A の両親に対して謝罪させられたことに対する不満から暴行を加えられ、先輩 Z 他 6 名らも A に暴行を加えた。	E(16), E(17)告げ口に対する集団暴行	

E(17)一週間の謹慎期間中にも、先生に告げ口したなどの理由により、Aに対して暴行が加えられた。		
E(20)先輩Xが退学になったのはAのせいであると言われて、竹刀を短くした棒で殴られ、鉛筆教本を指の間に挟まれて、その手を絞られるなどの暴行を受けた。	E(20)仕返しとしての暴行	
E(21)Aは、S高校において、教科書を墨で黒く塗られたり、靴やスリッパがなくなるなどの嫌がらせを受けた。	E(21)教科書へのいたづら、物隠し	d 物理的いじめ
E(18)先輩Xが、Aに対して、性器を触らせたり、舐めさせるなどのことを強要する性的暴行を加え始めた。	E(18),E(19)性的暴行	f 性的嫌がらせ
E(19)先輩Xは、連日、Aに対して性的暴行を行っている		
E(1)0 舎監長が、上級生から多少の暴力があるかもしれないことを説明した。	E(1)学校・宿舎における安全配慮義務に対して過失責任	h 学校教師の安全配慮義務
E(2)ひびらす行為とあって、上級生が押し入れに隠れている部屋へ一年生を連れてきて、その上上級生の悪口を言わせて上、上級生が押入から出て来て、何を言っているのかなどと言って脅すという行為が流行っていた。このような行為が流行っていることは、舎監も認識していた。	E(2)学校・宿舎における安全配慮義務違反と過失責任	
E(9)宿直は、0 舎監長とK 教諭であったが、両名とも、非舎監棟でこのような集団的暴行が行われていることには気付かなかった。	E(9)学校・教師の安全配慮についての暴行いじめ認知不足と過失責任	
E(12)Aの祖母が、S高校へ電話をかけて、Aが痣だらけであったことなどを告げたところ、電話に出たS高校の教員は、後日連絡するなどと言って電話を切ったが、その後、Aの両親らに対して、S高校から連絡はなかった。	E(12)学校教師の安全配慮として保護者への情報提供の過失	
E(15)暴行の原因はAが嘘をついたことであると、喧嘩両成敗であるなどの理由から、Aに対しても、一週間の謹慎と丸坊主という処分をなした。	E(15)学校教師のいじめ暴行認知に対す過失責任	
E(3)Aの母親は、その電話を受けて、M山寮に電話をかけて事情を聞き、Aが転校か退学を希望していると申し入れた。	E(3)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
E(4)Aの母親が来校したが、舎監と話をすることはなく、Aを寮から連れ出して話をし、寮生活を継続することとなった。Aは、寮を出て下宿をしたいと話したが、両親は、寮を出れば退学しなければならないので、もう少し頑張るよう話をした。	E(4)実態把握の不足と対応の過失	
E(22)M山寮での生活を思い出し、集団を恐れ、眠った後に夢でうなされるようになった。	E(22)精神的後遺障がいによる不眠症	y 精神的後遺障がい
E(23)Aは、逃げて逃げてもM山寮でAをいじめた寮生達が追いかけてくる、逃げ場を失って袋小路になってしまうなどと訴えていた。	E(23)精神的後遺障がいによる損害	
E(24)二回程度、死にたいなどと言って、精神安定剤等を大量に服用したことがあった。	E(24)精神的後遺障がい抑制のための薬物服用	
E(25)Aの具体的症状を検討すれば、Aに、本件各暴行に起因する何らかの精神症状が残存している可能性がある。	E(25)暴行によるいじめの精神障害の認定	
E(26)長期間に及ぶ通院や入院を余儀なくされた上、左肘の機能障がい等の後遺障がいを負ったのみならず、悪夢を見る、フラッシュバックに苛まれる、自殺未遂的な行動を起こしたりするなどの一定の精神症状が残存していることが認められ、本件各暴行による原告の精神的損害は多大である。	E(26)暴行や性的暴行による精神的損害の認定	

表 28 から、本判決書教材における構成要素は、「a 悪口」「c 暴行・恐喝」「d 物理的いじめ」「f 性的嫌がらせ」「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」「y 精神的後遺障がい」が抽出できる。その中でも、「c 暴行・恐喝」「h 学校教師の安全配慮義務」「y 精神的後遺障がい」は記述量が多い。

また、裁判所の判断から本学習は生徒たちの学習内容に生かす視点があると考察した。それが次の表 29 である。

裁判所の判断	生徒たちの学びに生かす視点
<p><いじめ認定> 被告高校の寮では、下級生は上級生に絶対服従という風潮があり、それに反した行動があったなどの理由で上級生が下級生に頻りに暴力を振るうなど、上級生と下級生の間に、暴力を伴う厳しい上下関係が従前から因習的に形成されていた。一年生にとって身体の安全、精神の平穏を得ることが容易でない状態であったとみることができる。このような集団暴行の実態は、…弱者に対し暴力を振るい苦痛を与えること自体を目的とした行為であるとみることができる。水風呂の件を含む原告に対する本件各暴行は、寮内において従前から横行していた上級生の下級生に対する暴力を伴ういじめの一環であると認められる。</p>	<p>○学校生活においては、上級生と下級生という関係においても、常に身体の安全や精神の平穏が求められていることを学ぶことができる。</p> <p>○何がいじめで不法行為なのかを具体的に理解でき、上級生から下級生への指導において、暴力を防止しようとする姿勢や態度を育成できる。</p>
<p><学校教師、舎監の責任> 舎監らは、上級生と新入生との軋襟が、暴力を伴うものであることについても、容易に認識し得たと認められる。学校・教師は、寮内において上級生の下級生に対する暴力を伴ういじめについて、現に予見し、若しくは容易に予見し得たと認められる。学校・教師は、暴力が横行する状況を早急に改善し、抜本的かつ有効な方策を講じる義務があった。一旦問題状況が生じた場合には、その詳細を調査して原因を明らかにし、いじめ、暴力等の深刻な問題が生じることを防止すべく対策を講じることが必要である。寮における当時の状態に照らせば、舎監らを増員し、できる限り管理体制を強化し、寮生を見守るべき義務があった。学校教師は、舎監長が被害者の痣を見つけ、暴行に気づきながらも、被害者が嘘をついたことに上級生が憤ったための偶発的事件として処理しており、これが、上級生の下級生に対する集団的ないじめの一環であり、支配服従関係に原因があることなど、当時の根深い問題状況を見逃している。このような学校・教師側は、安全配慮義務に違反するというべきである。</p>	<p>○舎監は寮内において、学校・教師は生徒たちの学校生活での安全を配慮する義務があり、いじめがおこった場合は対策を講じ、管理体制を強化し、生徒たちの人権侵害を防ぐための手段を講じなければならないことを学ぶことで、いじめの責任所在といじめ防止や抑止の対応を具体的に考え、行動することができる。</p>
<p><裁判所の判断・損害額の認定> 被害者の具体的症状を検討すれば、被害者に、本件各暴行に起因する何らかの精神症状が残存している可能性がある。原告は、本件各暴行を受けたこと自体により精神的苦痛を受け、さらに、前記認定のとおり、長期間に及ぶ通院や入通院を余儀なくされた上、左肘の機能障がい等の後遺障がいを負ったのみならず、悪夢を見る、フラッシュバックに苛まれる、自殺未遂的な行動を起こしたりするなどの一定の精神症状が残存していることが認められ、本件各暴行による原告の精神的損害は多大である。…本件によって原告が受けた精神的苦痛を慰謝するための金額は 700 万円をもって相当と認められる。原告の左肘の後遺障がいの症状は、後遺障がい別等級表 10 級 10 号に該当するが、左肘の後遺障がいによる逸失利益は、1701 万 9347 円となる。弁護士費用を含めると原告の損害は合計 2929 万 6158 円と認められる。</p>	<p>○いじめによる後遺障がいは、被害者に対してその後の人生において多大な影響を与え、精神的被害によって深刻で重大な事態になることを想像予見できるようになり、いじめを防止・抑止する姿勢と態度、実践行動まで高めることができるようになる。</p>

いじめ認定については、「上級生と下級生の間に、暴力を伴う厳しい上下関係が従前から因習的に形成されていた。一年生にとって身体の安全、精神の平穏を得ることが容易でない状態であったとみることができる。」「寮内において従前から横行していた上級生の下級生に対する暴力を伴ういじめの一環である」と裁判所は判断しているが、それぞれ、「学校生活においては、上級生と下級生という関係においても、常に身体の安全や精神の平穏が求められていることを学ぶことができる。」「何がいじめで不法行為なのかを具体的に理解でき、上級生から下級生への指導において、暴力を防止しようとする姿勢や態度を育成できる。」という視点で生かすことができると考えた。

また、学校教師、舎監の責任については、「学校・教師は、舎監長が被害者の痣を見つけ、暴行に気づきながらも、被害者が嘘をついたことに上級生が憤ったための偶発的事件として処理しており、これが、上級生の下級生に対する集団的ないじめの一環であり、支配服従関係に原因があることなど、当時の根深い問題状況を見逃している。このような学校・教師側は、安全配慮義務に違反するというべきである。」と裁判所は判断している。生徒たちの学びにおいては、「舎監は寮内において、学校・教師は生徒たちの学校生活での安全を配慮する義務があり、いじめがおこった場合は対策を講じ、管理体制を強化し、生徒たちの人権侵害を防ぐための手段を講じなければならないことを学ぶことで、いじめの責任所在といじめ防止や抑止の対応を具体的に考え、行動することができる。」ことを生かすことが可能なのではないかと考えた。

また、裁判所の判断した損害額の認定については、「長期間に及ぶ通院や入通院を余儀なくされた上、左肘の機能障がい等の後遺障がいを負ったのみならず、悪夢を見る、フラッシュバックに苛まれる、自殺未遂的な行動を起こしたりするなどの一定の精神症状が残存していることが認められ、本件各暴行による原告の精神的損害は多大である。」としている。「いじめによる後遺障がいは、被害者に対してその後の人生において多大な影響を与え、精神的被害によって深刻で重大な事態になることを想像予見できるようになり、いじめを防止・抑止する姿勢と態度、実践行動まで高めることができるようになる。」という人権教育上の可能性が考えられる。

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

本節では、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30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、いじめの態様やいじめ責任などの構成要素との関連を示している。

＜表30 私立高校寮内いじめ事件の判決書教材を活用した授業構成＞

学 習 過 程		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。 【(5)～(8)、(10)～(11)、(13)～(14)、(16)～(21)】
②責任の所在を確認し合う。	1	2)各班でそれぞれ、「いじめの責任の所在はだれにあるか(2班)」「舎監・教師はどうすべきだったのか(2班)」「周囲の人たちはどうすべきだったのか(2班)」「被害者はどうすればいじめから逃れられたのか(2班)」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か」「 <u>舎監・教師はどうすべきだったのか</u> 」について発表し、論議する。【(1)～(4)、(9)、(12)、(15)】
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	3)「 <u>周囲の人たちはどうすべきだったのか</u> 」「 <u>被害者はどうすればよかったのか</u> 」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。 <u>被害者はその後どうなったのかを表す判決書を読み、いじめは卒業後も生涯にわたって精神的損害を生み出すことがあります、被害者の精神的損害の事実を学ぶことで、名誉や自尊心を大事にしていくことがいかに大切なものかを説明し、いじめ抑止の態度・行動を育成する。</u> 感想を書く。 【(22)～(26)】

授業開発の内容を見ていく。授業構成は上記の表30のように3時間である。社会科公民的分野「憲法と基本的人権の尊重」において3時間を特設し実践した。

本いじめ判決書教材を活用した授業では、「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。」「いじめは卒業後も生涯にわたって精神的被害を生み出すことがあります、被害者の精神的被害の事実を学ぶことで、いじめ防止、抑止の態度・行動を喚起させる。」「名誉や自尊心がいかに大切なものかを学び、その上立って、自由・人権とともに、社会が求める自律、規範を自覚させる。」ことをねらいとした。本判決書教材は、「性的嫌がらせ」との関連で開発

したが、上記の下線部のところが本授業で重点化したところである。「性的嫌がらせ」などのいじめや暴力が、精神的後遺障がいを被害者に与えてしまうことを洞察できるようになることを期待した。

学習過程においては、表 30 の下線部の部分が挿入した新しい学習内容である。

判決書教材における構成要素としての記述は、第 1 次においては、その記述量の多さから考察すると、「c 暴行・恐喝」の態様についての理解は期待できるのではないかと考えられる。本章のテーマである「f 性的嫌がらせ」については、記述量は少ない。しかし、被害者の人格を奪い、精神的後遺障がいを引き起こす事実として受けとられるであろう。記述番号としては、【(5)～(8)、(10)～(11)、(13)～(14)、(16)～(21)】である。

第 2 次では、いじめ責任について考察していくが、本判決書教材では、「h 学校教師の安全配慮義務」（この場合は舎監・教師であるが）についての事実と裁判官の判断が記述として多く見られる。【(1)～(4)、(9)、(12)、(15)】の記述はいじめ責任考察の参考となる。

本判決では、裁判官の判断として、「y（精神的）後遺障がい」についての記述が多く見られる。授業では第 3 次に【(22)～(26)】の記述をもとにして、この問題について学習していく。構成要素になるのではないかと予想される。

2 授業実践の概要

本研究では、授業感想文記述の分析を通して、構成要素を抽出する。本節では実際の授業についての概要を説明する。「事前アンケート」「授業記録」「授業実践後の質問紙分析」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。授業感想文の分析については次節で説明する。

(1) 基礎的なデータ

2010 年 7 月、公立中学校 3 年生 4 クラス 128 名、授業者 新福悦郎である。社会科の「人間の尊重と日本国憲法の基本的原則」単元を利用し、「いじめ問題を考える」というテーマを特設し、3 時間構成のカリキュラムのもとで授業を行った。

(2) 授業の概要および特色

(ア) いじめについての事前アンケート

いじめについての事前アンケートについては、2010 年 6 月末に 128 名に対して行った。

その質問項目の一部を示したのが表 31 である。

<表 31 事前アンケートの質問項目>

Q1	「いじめ」というとどういう行為を思い浮かべますか。
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。
Q5	「いじめ」は被害者の人生にその後どのような影響を与えるのでしょうか。
Q6	「いじめ」について考えていることを書いて下さい。

表中の Q1 の質問については、「悪口」75 人、「暴力」74 人、「無視（シカト）」47 人、「物をかくす」40 人、「仲間はずれ」15 人が多く見られ、「性的いやがらせ」について書いてきた生徒はいなかった。「いやなことを無理やりさせる」（5 人）が見られた。

表 30 の Q5 の質問に対して、「心の傷（トラウマ）になる」（30 人）、「人間不信になる」（20 人）、「自殺」（21 人）、「人と接することが苦手になる」（18 人）、「ひきこもりになる」（17 人）、「不登校」（11 人）という記述が多く見られた。これらの結果から、生徒たちの多くはいじめが引き起こすその後の人生への影響について知識としてはつかんでいると考えられる。

Q6 の問いについては、「ぜったいにやってはいけない」（41 人）、「いじめはよくない」（31 人）の記述が圧倒的に多く、いじめについての規範意識を生徒たちの多くは持っていると考えられる。

しかし、いじめ被害の人生への影響やいじめの深刻さを具体的に理解しているかという疑問である。Q2 の問いについては、「被害者」（24 人）と回答した生徒も多くあり、また、Q3 の問いには、「見て見ぬふり」（22 人）、「逃げる」（1 人）、「かわいそうと思うけど止めない」（2 人）、「何もできない」（3 人）、「止めたいが実際はできない」（9 人）、「わからない」（6 人）、「様子を見る」（1 人）などの回答もあり、それはいじめ被害者への共感不足と周囲にいる同級生としての対応行動のむずかしさを物語っている。

いじめという人権侵害を目にして、被害者に共感し、いじめ被害の深刻さを想像（予見）できるようにするためには、精神的後遺障がいについて記された判決書を活用することは意義深いと考えられる。

（イ）授業記録

この授業では判決書におけるいじめ事実を通して教師と子どもたちで話し合い、学習していく。次はその一場面である。

T1	では、周囲の人はどうすれば良かったのか、5 班から発表してもらいます。
S1	私たちの班ではまず最初に、周囲の人は「いじめの証拠となるものを、舎監・教師に見せる」べきだったと考えました。そして、「いじめられていることを先生に教える」ことが何よりも必要だったと思います。
T2	もう少し具体的に現実的に説明してほしいのだけど、どうすればいじめの証拠を見せられると考えるの？

S2：たとえば、いじめの現場をカメラで隠し撮りして、それを先生に見せる。

S3：今はケイタイで写真も撮れるしそれで隠し撮りする。

T3：なるほどね。みんなはこの意見についてどう考える？

S4：まずいと思う。カメラなんかを手にしていたらすぐばれるし、ケイタイって撮影の時音がするし…

S5：そしてばれたら逆にボコボコにされてしまう。

S6：先生をなにげなく連れてきてわかるようにするは？

S7：それってむずかしいよ。

S8：電話とかをあとでするとか…。

T4：なるほどね、電話でこっそり先生に伝えるというのはたしかにあるね。

S9：この寮では電話は公衆電話だけ。加害者の先輩達が聞いているかもしれない。

S10：今の時代だったらケイタイがあるから大丈夫かな。

S11：メモ用紙に書いてわからないように先生に伝えるというのものもあるんじゃないかな。

T5：そうだね、伝える手段はいろいろありそうだね。…略…判決書には周囲の人の行動はほとんど出てきません。また周囲の人達は責任を問われていません。しかし、周囲の人達はこの寮でいじめが行われていたことはおそらく知っていたと思います。もし、あなたたちが発表してくれたようなことをだれかが行動に移していたら、いじめによる被害者は苦しい思いをすることはなかったことでしょう。

(T：教師、S：生徒)

教師にいじめを報告することを「チクリ」と考える中学生に、その報告がいじめ被害者の人権を守ることにつながるという認識を育成し、具体的・現実的な行動のヒントを考えさせるということは、いじめをなくそうとする意識・意欲・態度、そして実践行動まで高める人権感覚の育成を図ることになる。授業では、この場面のように中学生と教師が判決書の状況をもとにして、いじめから逃れる方法を具体的・現実的に考察していった。

(ウ) 授業実践後質問紙調査

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。(重複分類)

その内容を分類すると次のようになる。(2010年3月集計総数 125名)

<表 32 いじめ授業を受けて学校生活で役立ったこと>

考え方の変化	行動・対応の変化	態度の変化	状況の変化	変化なし	記入なし
37人	32人	36人	19人	12人	1人
29.6%	25.6%	28.8%	15.2%	9.6%	0.8%

上記の表 32 を分類して分かることは、次の 3 点である。

一つは、9 割におよぶ生徒たちが、授業を受けて学校生活で役だったと答え、何らかの変化があったと回答している。

二つは、いじめに対する考え方の変化だけではなく、実際のいじめへの対応や行動、または態度や姿勢において、いじめ判決書学習は影響を与えたと考えられる。認識だけではなく、日常的な行動や実践についても効果を持っているのではないかと考えられる。

三つに、上記の行動や実践についての効果があったために、状況の変化についても影響があったのではないかと考えられる。たとえば、「悪口をあまりきかなくなった」「私の気づく範囲ではいじめは見られなかった」「クラスでのいじめはなかったのですが、みんな仲良くなった」という記述が見られた。

上記の分析から、いじめ判決書学習はいじめ防止や抑止に効果があるのではないかと考えられる。

本いじめ判決書学習による最後のまとめで授業そのものについてどう感じたかを「◎大いに役に立った、○役に立った、△ふつう、×あまり役に立たなかった」という基準で生徒たちに評価してもらった。98.3%の生徒が「◎大いに役に立った」「○役に立った」と答えた。

授業実践を重ねるたびに、「◎大いに役に立った」という割合の数値が高くなっており、特に本実践の「精神的後遺障がい」を取り上げた授業は生徒たちの学習関心と重なったものであったと考えられる。

(3) 本授業の特色

性的嫌がらせをテーマにしたいじめ判決書学習の授業では、以下のことが可能性としてあげられるのではないかと考えられる。

まず第一に、いじめ問題に関して本判決書教材の活用で具体的な精神的後遺障がいを生徒たちは学ぶことができ、いじめがその時だけの被害だけではなく、その後の人生において深刻な被害を受けることを想像（予見）することができるようになる。

第2に、本判決書学習で、被害者の苦悩やその後の人生における深刻さを学ぶことが、生徒たちに被害者に対しての共感する姿勢を醸しだすことになることがわかった。それは、被害者への共感を示す記述の感想が多く見られたことから考えられる。

第3に、以上二つの点から、共感と想像（予見）という人権感覚の育成によって、いじめに対して許さないという姿勢や態度を生みだし、いじめ防止や抑止の姿勢や態度を育成することにつながる。

以上のことから、本判決書教材を活用した授業においては、性的嫌がらせをふくむ人格権の侵害によって深刻な精神的後遺障がいという被害者の事実を具体的に学ぶことを通して、いじめが人権侵害であることを具体的に学ぶことができ、名誉や自尊心がいかに大切なものであり、個人の尊厳の尊重が学校生活や社会において大事な価値であることを学ぶことができる。いじめ授業では、人権教育に活かす学びの内容的要素として、性的嫌がらせを被害の事実を通した精神的後遺障がい的重要であることを検討できたと考えられる。

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、私立高校寮内いじめ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、本判決書教材の活用で具体的な精神的後遺障がいの学びと、その後の人生において深刻な被害を受けること、生徒たちに被害者に対しての共感する姿勢を醸し出すことになると考察した。そのために、「精神的後遺障がい」や「被害者に心情理解や共感」に関連する感想文記述が増えて、構成要素として抽出できるのではないかと予想される。

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から、生徒たちがどのような内容を学び考えたのかについて、その構成要素を抽出し分析する。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 33 は、大阪府中学校いじめ暴行殺害事件を活用した授業実践後、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いじめの態様や責任論におけるキーワードと関連づけ、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	番号	感想文記述	キーワード	構成要素
E1	①	3時間のいじめ授業でいじめはその時だけでなくその後の人生にも大きく関わってくることを学びました。	いじめがその後の人生におよぼす影響の学び	y 精神的後遺障がい
	②	Aはいじめで左腕が不自由になったり	左腕の後遺症を生み出すいじめの理解	y (精神的) 後遺障がい
	③	精神的にいやなことを感じるようになって大変だと思う。	精神的な影響を与えるいじめの理解	y 精神的後遺障がい
	④	これから先このようなことがあってはいけない。いじめられて命を落とす人もでてきたら楽しいこともなくなってしまう。自分はこのようなことは絶対したくない。	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
E2	①	高校生の時のいじめがこんなに長く被害者を悩ませるとは思ってもいませんでした。そして社会に出てもいい人でも信じるができなくなってしまうこともつらいと思います。	いじめのその後の人生におよぼす影響についての学び	y 精神的後遺障がい

	②	いじめをした人は、もっと被害者の気持ちを考えてほしいです。	被害者の心情の洞察の必要性	n 被害者への共感・心情理解
	③	見ていた人も少しでも被害者たちの力になってほしかったです。	他の生徒たちの不作為の問題性	k 同級生の不作為と対応考察
	④	Aももっと人を信じてほしいです。	いじめ被害者の対応考察	s 被害者対応の考察
E3	①	Aのその後の生活状況で感じたことは、2年生になっても同じクラスの人にいやがらせがおさまらなかったから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
	②	そして睡眠薬を飲まないと落ち着かない精神状態までいっていたことは、まだ先輩たちにされたいじめが忘れられないことが感じられました。	精神的な影響を与えるいじめの理解	y 精神的後遺障がい
E4	①	僕が感じ考えた学んだことは、いじめというのは、そのときでおわらず、いじめられた人の心に一生残るの怖いことだと感じました。	いじめが精神的に人生におよぼす影響の理解	y 精神的後遺障がい
	②	そして、M寮でAをいじめていた先輩たちもいじめをうけていたというのをきいて僕はいじめのつらさが分かっているのならAやBやCをいじめなければよかったと思いました。	いじめ被害者が加害者になることの問題性	o 加害者対応の批判
	③	この学習を通してぼくはいじめをしない、いじめをみつけたらとめるということを思いました。	いじめ防止抑止のための今後の決意	p いじめ防止・抑止の決意
E5	①	3年間という生活の前にその一年間だけであれほどの暴力をされ、脱走を行うほど追いつめられていっている人なんて現代社会において問題である	暴力によるいじめの理解	c 暴行・恐喝
E6	①	このいじめをされている側の気持ちを考えてほしいということと、思ったことは、舎監や教師がもっとしっかりしておくべきだと思う。教師たちがしっかりしていたらいじめもなくなっていたかもしれない。もっと対策などを考えてほしかった。そしたらAもやめずにすんだと思う。	舎監教師の義務と対応考察	h 学校教師の安全配慮義務
E7	①	ぼくはこのいじめの授業を1回しか受けていないけど、改めていじめは良くないなと思いました。もし、いじめがあると分かっているけど、なかなかとめに入ることができません。でもほおっておいたら、どんどんエスカレートすると思います。だから先生には何らかの手段を使って教えないといけなと思いました。本当は自分が止めに入らないといけなんだけど、下手にとめに入ったら今度は自分がターゲットにされるのでそういう行動をとるのは最後の手段だなと思いました。	他の生徒たちの不作為の問題点と現実的考察	k 同級生の不作為と対応考察
E8	①	Aは結局転校したけど、その後も夢でうなされたりして二度も死のうとして大変だと思った。	精神的後遺障がいとして不眠症	y 精神的後遺障がい
	②	Aは舎監達から慰謝料700万円をもらったが、僕は700万では足りないと思った。	慰謝料の金額についての批判的考察	z1 裁判と損害賠償
	③	たった一度しか過ごせない自分の人生をずたずたにされていてかわいそうだと思った。	被害者の心情の洞察についての言及	n 被害者への共感・心情理解
	④	僕はAはもっと早く退学か、転校をころみればよかったと思った。	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
	⑤	もっと早くしていれば左肘の機能障害等の後遺害等にならなかったかもしれない。やっぱりいじめはぜったいにいけないと思った。	左腕の後遺症を生み出すいじめの理解	y (精神的) 後遺障がい
E9	①	ぼくはこの3時間の授業を受けて、みんないじめとか言うけれど、ここまでひどいとは思ってもしなかった。A君の話はとても複雑だった。いじめを受けて6年経っても心の中には残っているんだと思った。そして10年後に裁判をするなんておそいと思った。いじめは絶対にしたらいけないと思った。	精神的な影響を与えるいじめの理解	y 精神的後遺障がい

E10	①	いじめの授業で学んだことは、いじめはいじめられたその時だけではなく、いじめられた何年後にまでいじめの後遺症が残るものだという事です。ぼくはいじめられたときだけにいやなことを思い出すと書いていたが、その何年後にまで影響をおよぼすともこわいものだと思います。	いじめの後遺障がいについての理解についての言及	y 精神的後遺障がい
E11	①	高校でこんなひどいいじめが本当にあったんだと思った。Aがいじめから数年経っているのに怖い夢を見たり、死にたいなど言って精神的苦痛を受けているのがいじめはよっぽどひどいことだと思います。	いじめの後遺障がいについての理解についての言及	y 精神的後遺障がい
E12	①	いじめはやられているときだけではなく、いじめられたあとにも夢などに出て来て思い出してとてもこわいものだった。いじめは本当に良くないことだと思った。	いじめによる精神的後遺障がいと不眠症の理解	y 精神的後遺障がい
E13	①	いじめは被害者の人生にとっても大きな影響を与えると知って何年経ても心の傷は消えないのだなと思いました。いじめというものは身体的にも精神的にも被害者にダメージを与えるものです。	いじめによる精神的後遺障がいについての理解の言及	y 精神的後遺障がい
	②	学校や寮などの狭い空間の中でいじめはその空間にいる人みんなが助けるといふ気持ちが大切です。	学校や寮における仲間作りの大切さ	k 同級生の不作為と対応考察
	③	3回のいじめの授業で事例をみて、いじめの怖さを知ったので、これからの生活で考えていこうと思います。	今後の生活におけるいじめ学習の学びを生かす決意	p いじめ防止・抑止の決意
E14	①	ぼくはこの3時間の授業を受けて、みんないじめとか言うけれど、ここまでひどいとは思っていませんでした。A君の話はとてつもなく複雑だった。いじめを受けて6年経っても、心の中にはのこっているんだと思った。そして10年後に裁判をするなんておそいと思った。いじめは絶対したらいけないと思った。	いじめの後遺障がいについての理解についての言及	y 精神的後遺障がい
E15	①	私も責任があるのは舎監や教師達だと思います。Aがいじめにあっているのに気づいていたら、加害者達にきびしい処分を与えたり、自宅からの通学を許したりするべきだったとおもう。	舎監や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	次に悪いのはA本人だと思います。せっかく保護者がいじめに気づいてくれたのだから、そこで本当のことを言えば、少しは気が楽になったんじゃないかなと思いました。でも言ったらまた、先輩達からのいじめが強くなると思ってしまうのかもしれないけど、保護者はいじめを知っているから保護者が舎監達に訴えてくれるかもしれないから頼った方がいいと思った。	いじめ被害者の相談という対応考察	s 被害者対応の考察
E16	①	きょうの授業で学んだことは、いじめを受けて何年経っても後遺症は残るんだと感じた。被害者は自殺未遂を2回も起こしているけど、自殺するぐらいまで彼を追い込んだところに恐怖を感じた。やっぱり何が何でもいじめはけっして悪いことで、絶対にしてはならないことです。	いじめの後遺障がいについての学び	y 精神的後遺障がい
	②	いじめた人は、いじめたことをすぐ忘れるけど、いじめられた人はその後の人生に大きな影響を与えるんだと思った。これからのAの人生がすごくかわいそうだと思います。	いじめのその後の人生への影響理解	y 精神的後遺障がい
	③	いじめの授業はすごく役に立ちました。	いじめ授業への感謝	q いじめ授業への感謝
E17	①	2年になっても嫌がらせは収まらず、しかも2度目の2年生の時にやっと転校できた。なぜもっと早く転校できなかったんだろう。	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
	②	M寮を退寮したあとも暴力や嫌がらせの夢を見るなど不眠症でかわいそうだった。本当に精神的にボロボロで生きているのがやっとならなくて自殺をしたこともあった。せっかく、夢と希望をもって入学した高校なのに本当に残念です。いつ自分が被害者や加害者になるかわかりません。	いじめによる精神的後遺障がいについての理解	y 精神的後遺障がい

	③	慰藉料が700万円とは少ないと思います。しかも先輩Aとか12人の先輩は訴えていません。なんでだろうと思いました。この授業を受けてこんなすごいいじめがあることを知り、深く考えさせられました。こんないじめは見たくもやりたくもありません。	慰謝料の金額についての批判的考察	z1 裁判と損害賠償
E18	①	Aは上級生だけでなく、2年生になったら同級生からも嫌がらせを受け、かわいそうだった。	被害者への共感	n 被害者への共感・心情理解
	②	転校したあとは嫌がらせはなくなったが、夢にイヤな思い出が出てくるのは、相当な苦痛だと思った。もし自分がそうになってしまったら、きっとたえられないと思う。	いじめによる精神的後遺障がいについての考察	y 精神的後遺障がい
	③	S高校での事件のせいで、転校後も遊びに来てくれる友達も信用できなくなってS高校の先輩はAの人生を台無しにしていると思う。自分の行動に責任を持ってないのならいじめをするなんてものほかだ。Aに2回も死にたいと思わせるほどだから、そのいじめがどんなにつらかったかが少しは分かるだろう。いじめによってできるものはなにもないし、失うものばかりだと思う。この世からいじめがなくなるには相当な時間が必要だが、一刻も早くその時がくることを願っている。	いじめによって人生への影響をあたえることについての言及	y 精神的後遺障がい
E19	①	3時間かけて、Aたちのいじめのことで勉強してきたけど、先輩たちのしたことは、絶対許されるものではない行為だったと思います。高校だけでは済まない問題となっていて、Aの人生に関係してくることを先輩たちははしたと思います。	いじめがその後の人生に大きな影響を与えることについての言及	y 精神的後遺障がい
	②	Aは高校で受けたいじめによって大学でも苦しむことになって大変だと思いました。Aが訴えたのは学校だったことが私には不思議でした。先輩たちを訴えればよかったのではないかと私は思いました。	いじめの後遺障がいについての理解	y 精神的後遺障がい
E20	①	いじめをうけた人はその後大きな変化があった。もし、いじめをうけていなければ、学校をやめることも転校することもなかったし、つねに恐怖感につつまれながら過ごすことはなかったと思う。寮を出てからも、転校先でうけ続けたいじめは、もっとAに屈辱的なものであり、人を信じられなくなったことと思う。いじめは、けってわりでおこっていなかったとしても、人ごとのように考えることは間違っていると私はこの授業を通して思うようになった。	いじめのその後の人生におよぼす影響についての学び	y 精神的後遺障がい
	②	<この3時間で学んだこと・・・>いじめは周りの人にも原因があるということを知り、これから人とどう接するべきかなどすごく考えられる3時間だった。もし、いじめをされるような行為を周りに人がしたのであれば、そのようなことは自分の中におさえておくか、直接その人に言い、これからはそういった行為をしたりしないようにしてもらおうなどとたくさんの方の解決策を見つかることができた。	他の生徒たちの不作為の問題性と対応の考察	k 同級生の不作為と対応考察
E21	①	Aは寮を出て通学をしだしたら同級生にいじめられてせっかく寮を出ていじめから抜け出せるのにおもってとっても悲しくなった。もし、自分がいじめにあつてそういうことになったら、多分すぐに逃げ出して転校すると思います。そしてまた、その転校先でもいじめにあうなんて相当の苦しみだと思っています。	いじめから逃れるため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
	②	Aの左腕はいじめがなくなると徐々に良くなって書いてあったので、心因性のものもあったのかなと思います。精神的なことでも体を壊すのは相当な悲しみと苦しみが無いとありえないと思うので、すごくつらかったと思います。いじめがなくなっても、夢とかに出てこられるとどんなに忘れたくても忘れられないし、人と接することに恐怖を覚えて、対人関係が持たなくなると思います。授業を受けていじめの被害者にも加害者にも絶対になりたくないと思いました。	いじめによる精神的後遺障がいについての理解	y 精神的後遺障がい

	③	もし自分がいじめに関係するようになったら、自分がどうにか抜け出せるような努力ができるようになりたいです。	いじめ解消に向けての今後への決意	p いじめ防止・抑止の決意
E22	①	Aは先輩たちだけでなく同じクラスの生徒からものを隠されたり教科書やノートをマジックで落書きされたり、くつを隠されたりしてかわいそうだった。	落書きや靴隠しによるいじめの理解	d 物理的いじめ
	②	いじめによって病気になってつらいと思った。	いじめによって人生への影響をあたえることの理解についての言及	y 精神的後遺障がい
E23	①	Aは他の学校に行ってもいじめられていたことを思い出して病院に通院していたりしていた。もっといじめの早い段階で転校させてもらえたらここまで苦しむことはなかったんじゃないかなと思います。もし自分がいじめられる立場になったら転校すると思います。	いじめを逃れるため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
	②	そして精神安定剤を飲み、いじめのことを忘れるようにしているけど、まだM寮で受けたときの痛みや苦しさを忘れられず、今もつらい思いをしてとてもかわいそうだなと思います。もしも、いじめにAがあっっていなかったら腕のけがも治っていたのではないかなと感じました。やっといじめの時に受けただけがや精神的苦痛も裁判や慰謝料請求なので少しは心が落ち着いているのではないかと私は思いました。	いじめによる精神的後遺障がいについての理解	y 精神的後遺障がい
E24	①	このいじめについて授業をしてきました。Aさんの話はすごくすごくつらいいじめだと思います。私もこのようなことがあったら精神的にやんでいたと思います。本当にいじめというのは、人をどんどん苦しめていって、イヤな思いをしていきます。そして自殺未遂やいろんな暗い世界に入っていくんだと思います。	いじめによる精神的後遺障がいについての理解	y 精神的後遺障がい
	②	このようなことがおきかないためにも、私たちが変わっていかねければなりません。そのためにも周囲の人の気遣いが大切だと思います。周囲の人たちと助け合い、そういういじめたいという気持ちをなくしていけばいいと思います。	他の生徒たちの対応の重要性と考察	k 同級生の不作為と対応考察
	③	いじめは犯罪なのでなくしていけるように、みんなが意識していくしかないと思います。	いじめの犯罪性についての理解	t いじめの犯罪性の理解
	④	こういうことが起きるのは、被害者、加害者、周囲の人の責任だと思うので、みんなで考えていけばいいと思います。私もいじめについて意識を高めて、いじめられる人、いじめている人を助けていけるように努力していきたいと思います。	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
	⑤	いじめの授業を受けていろいろ学べたと思います。世の中ではたくさんのいじめが今もおきています。この授業を受けて、いろいろ人の気持ちが分かれたような気がします。	いじめ授業での学びについての感謝	q いじめ授業への感謝
E25	①	社会でのいじめの授業で感じたことは、被害者は逃げても逃げても、過去のいじめのことが忘れなくて、精神的安定剤などを大量に服用して死にたいなど言っていたけれど、被害者は本当にどうしたら良かったんだろう、最終的に答えというものはあったのだろうかと思いました。	いじめによる精神的後遺障がいについての理解	y 精神的後遺障がい
	②	私はAの高校時代のあとの生活を知る前は、転校などしたらいじめから逃げられて新しい生活ができるんじゃないかな～と思っていたけれど、現実的にはそうはいかなくて、この話を聞いて胸が締め付けられました。	いじめ被害から逃れるための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
	③	いじめというものは、そのときだけではなくて、被害者のこの後の人生に影響を及ぼしてしまいます。絶対にもうこんな苦しいことはあってほしくないと思いました。	いじめがその後の人生に大きな影響を与えることについての言及	y 精神的後遺障がい

E26	①	いじめの授業を3時間やって思ったことは、教師に言ったらひどくなるし、周囲の人は助けてくれない。このいじめの授業で思いました。いじめはものすごく怖いものだと学びました。やっぱ、いじめられたら教師に相談するか、自分でやめてって言うか、私はこの二つどちらかやります。それにしても本当にいじめは怖いですね。いじめがあったら見てるんじゃないかと、助けたいと思います。	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
E27	①	私がこの授業で学んだことは、いじめられている人はとても苦しい思いをしているのに、いじている人はそれをおもしろがっているってことです。Aが何をしたのかは分からないけど、Aもわざとしたわけではないと思います。人間は失敗をしたりする動物だと思います。失敗しない人なんていないと私は思います。	いじめ被害者の心情理解と洞察	n 被害者への共感・心情理解
	②	高校を卒業してからも怖い夢を見たりしてとてもかわいそうです。	いじめの精神的後遺障がいについての理解	y 精神的後遺障がい
	③	そのことをいじめた先輩が知ったときどんな気持ちになるのかなと考えました。冗談でいじめていたのにそんな障害が残るとは思ってなかったと思いました。Aもいじめられていたことを言っておけば良かったのかなと思います。いじめは本当に怖いです。	加害者に対する批判的考察	o 加害者対応の批判
E28	①	このイジメの授業してとてもかわいそうだったと思ったり、今ではとてもありえないなあと思いました。先輩からの暴力やいやがらせなど、本当に考えられないことばかりでした。	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	その寮の先生みたいな人もそのいじめがあるという状況を知りながらも応急な対応もできていないし、注意することだけで終わってしまうという内容でした。一番悪いのは特に先輩方だが、次に悪いというならその寮の中の先生で今ではちょっとのいじめの原因でよくみんなによびかけていたりするので、そこがやはり今と昔との違いだなあと思いました。	学校・宿舎における安全配慮義務に對して過失責任	h 学校教師の安全配慮義務
	③	中学校3年生を卒業し、高校生になるが、もしかしたらAのようなことになりかねないです。でも、もしそうなったときには親にきちんと話をしたり、先生にすぐ知らせるなどのことができたらいいなあと思いました。そして、もしそのいじめを周りから見ている立場だったらちょっと勇気を出して友達とかを助けてあげられたらいいなあと思いました。	今後の生活におけるいじめ学習の学びを生かす決意	p いじめ防止・抑止の決意
	④	この授業を通して悪い伝統みたいなものはなおしていく必要があって、そのことは絶対にしてはいけないことと改めて考えることになってよかったと思いました。	悪い伝統を変えていくことの学びができたことへの学習への感謝	q いじめ授業への感謝
E29	①	周りの人々は次のターゲットになるかもしれないことを恐れすぎている。誰も助けてあげず、何の行動も起こさなかった。怖いのは分かるが、何か手段はなかったのだろうか。もう少し考えたりできなかったのか。自分たちをAたちにおきかえてもう少し考えてほしいと思う。	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	いじめの授業ではひどすぎるぐらいの暴力を中心としたAたちの体験談を見ました。先輩たちもうけていたことかもしれないけど、自分たちがされていたからこそ、先輩たちにはしてほしくなかった。今Aたちが普通に幸せに暮らしていたらうれしい。また、今のS高校(M寮)ではいじめがないでほしい。	暴力によるいじめの理解と現在の状況への期待	c 暴行・恐喝
E30	①	いじめの授業をうけてみていじめをしたら相手はかなしくなると思っています。いじめをうけた相手は精神的にだめになり自殺をしたりいじめをうけた現場が夢に出て来たりして眠れなかったりして体がだめになると思っています。	いじめによる精神的後遺障がいについての理解	y 精神的後遺障がい
E31	①	いじめの授業を通して命の大切さを学びました。	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	いじめによって裁判や事件がおこり、どちらもイヤな気持ちになってしまったのだと思いました。いじめは本当にやってはいけないことなんだと思いました。	いじめ事件は裁判としての損害賠償請求事件になるという理解	z1 裁判と損害賠償
E32	①	いじめの授業を受けているいろいろなことを学びました。今日の授業ではいじめられている被害者といじめている加害者は悲しい気持ちなんだなあというのを感じました。	いじめ被害者の心情理解と洞察	n 被害者への共感・心情理解
	②	いじめられている人がいたらしっかりと助けられる人になりたいというのを学びました。これからいじめについてしっかりと勉強したいです。	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
E33	①	この授業を通してどんな理由があってもいじめは絶対にしてはいけないと思った。親などに相談できなかったAも悪いが、いじめの事実を知っていてそれをほったらかしにしていた舎監・教師はもっと悪い。	学校教師のいじめ暴行認知に対する過失責任	h 学校教師の安全配慮義務
	②	このいじめを止めるには、周囲の人の力が必要だったのに、1回しか言わなかったのはなんでだろう？もっと早くいじめをやめさせてAを楽にしてやればいいと思う。	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
	③	そしたら5年10年と苦しまなくても良かったのに。	いじめのその後の人生への影響理解	y 精神的後遺障がい
E34	①	いじめという行動が被害者にずっと刻まれていくものだと知りました。何年経っても忘れられず、恐怖なんだと思いました。いじめというのはたくさんの人に関わっているんだなあと感じました。	いじめによる精神的後遺障がいについての理解	y 精神的後遺障がい
	②	だれかが注意すれば、だれかが助ければと人任せにするのが一番ダメだと思いました。そして、いじめを受けたことがあるからと言っていじめをするのはダメだと思いました。	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
E35	①	Aの過酷な高校生活は僕が思っている以上に深刻な問題だと思う。加害者は一年の時にいじめられていたのに、今度はいじめる立場になって残念です。	加害者対応についての批判的考察	o 加害者対応の批判
	②	舎監や教師はもっと早く対策を立てれば良かった。	学校・宿舎における安全配慮義務に対して過失責任	h 学校教師の安全配慮義務
E36	①	3時間いじめの授業をしてみて、被害者A、B、Cに対して先輩が数人でひどいいじめをしていた。それは、やってはいけない行為だと思います。先輩たちも昔、いじめられていても、それを繰り返さないためにも、そこでいじめをやめておけば良かったと思う。	加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	舎監・教師はいじめをやっているのを知っていたのなら、何らかの対処を取って少しでもいじめを減らせれば良かったと思う。周りの人もいじめがあることを知っていたのなら、注意をしたり舎監などに伝えたらいいと思う。	学校・教師の安全配慮についての暴行、いじめ認知不足と過失責任	h 学校教師の安全配慮義務
	③	被害者のAもウソをつくのではなくて、本当のことを言えば良かったと思う。	被害者の問題性についての言及	m 被害者自身の問題点
	④	いじめは卒業をしても思い出され、10年以上たっても忘れられない恐ろしいことだと思った。もし自分がいじめられたら、友達や先生に相談していじめをなくしてほしいと思う。	いじめがその後の人生への影響理解	y 精神的後遺障がい
E37	①	いじめについての授業をうけて改めていじめはいけないと実感した。いじめはたしかに加害者が悪いけど周囲の人も同じくらい悪いと思う。いじめがあるのに気づいているのに舎監や教師にも言わないのはおかしいと思う。加害者に直接言うのはむずかしいので相談ぐらいはできると思う。	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
E38	①	いじめによって被害者・加害者の将来が危ない状況になると思う。	いじめの人生におよぼす影響の理解	y 精神的後遺障がい
	②	いじめがあったときは周りの人も見て見ぬふりをしないで被害者を助けてあげたほうがいいと思った。	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
E39	①	僕がこの授業で感じたことは高校とかでいじめられていたことは、大人になっても鮮明に覚えているんだなあと思った。	いじめによる人生への影響と精神的な後遺症への理解	y 精神的後遺障がい

	②	やっぱり、被害者を助けるのは、親か周囲の人が注意をしなければいけないと考えた。寮の中でそういう伝統が続いていたのなら、だれかが止めていかなければならぬと考えた。	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
E40	①	3時間の授業を通して加害者も悪いが周りの人たちを見て見ぬふりなどをしていて悪いと思った。	他の生徒たちの不作為と責任	k 同級生の不作為と対応考察
	②	そして被害者の精神を追いつめて自殺へとつながるので、自分はどんな理由であれ、いじめは絶対にしないということと周りがしていたら勇気を出して注意したり、相談に乗ったりする。	精神を追いつめて自殺へ追い込むいじめの理解	y 精神的後遺障がい
E41	①	僕が思ったことは、いじめにあったことは、何年経っても消えないのでかわいそうでした。	いつまでも心に残るいじめの理解	y 精神的後遺障がい
	②	まず、加害者の保護者も出てきて、被害者に謝罪するべきだと思いました。このようにいじめはいらぬと思います。	加害者保護者の保護監督義務の過失	j 被害者保護者の保護監督義務
E42	①	いじめというのは被害者にとってはなかなか忘れられないものになるんだと本当に分かった。加害者だけがすべて悪くないのだということも分かった。	被害者の心についていつまでも残るいじめの理解	y 精神的後遺障がい
E43	①	3時間のいじめの授業をして、今までいじめのことを軽く考えていたけど、Aの体験を聞いて、いじめは絶対にしてはいけないことだと改めて分かりました。そして、いじめをした人も大人になったら悔やんで自殺をしてしまう人もいるんだなあと思いました。	いじめによって精神的後遺障がいによって自殺を図ろうとするいのちを奪ういじめの理解	y 精神的後遺障がい
E44	①	あれからもAは同じクラスの人たちからもいじめを受けていて、最終的に転校したら良くなったけど、前の高校の時のいじめがわすれられずに、夢でよく出てきて寝れないときがあったし、自殺を2回ほどしたことがあったので、とても心に傷を負ったんだなあと思いました。	いじめによる精神的後遺障がいによる不眠症と自殺の理解	y 精神的後遺障がい
	②	それにとてもかわいそうでした。	被害者の心情理解と同情	n 被害者への共感・心情理解
E45	①	周囲で見ている人も勇気を出していじめを止めに入ったり、舎監に相談するべきだと思った。	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	被害者は6年経ってもいじめられていたことを思い出してしまって、かわいそうだなと思った。	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	いじめられた被害者は、一生心の傷を背負って生きていくんだなあと思った。	一生心の傷を背負ういじめの理解	y 精神的後遺障がい
E46	①	8年以上経っても忘れられずに恐怖を感じたりすることがあるので、やっぱり本当に大変で辛い思いをしてきたんだなあと思った。	一生心の傷を背負ういじめの理解	y 精神的後遺障がい
	②	舎監や教師や周囲の人がなんらかの対策をとっておけば、治まったかもしれないのに、ずっと何もしないでAはいじめられっぱなしでかわいそうだった。	舎監教師の安全配慮義務としてのいじめ対策不足への批判	h 学校教師の安全配慮義務
	③	加害者も昔いじめられた経験があるのだからAの気持ちも考えてほしい。	加害者の被害者心情を考えないことへの批判	o 加害者対応の批判
E47	①	いじめといっても一言で表わせられないんだな。加害者ももちろん悪いけど、そういう人達も何かストレスとかあってそういういじめをしてしまうんだろうなと思った。そういうことを相談できるような頼れる大人がいればいいのに。	ストレスによる加害者行為の理解と批判	o 加害者対応の批判
E48	①	被害者は早くに周りの人に相談すれば良かったのと思いました。被害者はなんで相談ができなかったのかと思いました。	被害者対応の相談についての批判的考察	s 被害者対応の考察
	②	そしていじめる人ももっと被害者の気持ちになれないといけないと思いました。	加害者の被害者心情を考えないことへの批判	o 加害者対応の批判
E49	①	今回の3時間のいじめの授業を通して、いじめは被害者も加害者も何も得をすることがないということを改めて学ぶことができた。学校側はそれなりの対応ができていれば、こんなことはおきかかったと思う。	舎監教師の安全配慮についての対応考察の過失責任	h 学校教師の安全配慮義務

	②	Aも高校でのいじめがそれからの人生に大きく影響をおよぼしているのととてもかわいそうだった。	人生に大きな影響をおよぼすいじめの理解	y 精神的後遺障がい
	③	私もいつ被害者・周囲の人になるか分からないので、周囲の人になった場合は、何らかの方法で教師につたえられたらいいと思う。	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
E50	①	3時間いじめについての授業をして、いじめは被害者の命に関わるものだということが分かりました。	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	いじめを受けたことは何年経っても忘れないぐらい、とてもおそろしいものだと思います。	いじめはその後の人生に心の傷となって残ることの理解	y 精神的後遺障がい
	③	いじめは周囲の人の対応によって変わると思います。この学校でいじめがあると教師や舎監に言うだけで、いじめが大きくなるか小さくなるかが変わると思います。	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
	④	いじめの責任は教師や舎監にも十分あると思います。徹底的にいじめをなくす行動をすることが大切です。	舎監教師の安全配慮義務における過失責任	h 学校教師の安全配慮義務
	⑤	被害者は一人で悩まず、誰かに相談することが大切です。相談することが心も少しは軽くなると思いました。いじめの授業をしてこの世界からいじめがなくなってほしいと思いました。	被害者対応としての相談の大切さについての言及	s 被害者対応の考察
E51	①	私はこの3時間の授業を通して「いじめ」についてたくさんことを学びました。周囲の人や教師・舎監・加害者・被害者それぞれがどう行動すべきなのかということを考えました。被害者は冗談のつもりでも被害者にとってはとてもつらいいじめで、一生心に残ってしまうということも学びました。	いじめは一生心に残るものであることの理解	y 精神的後遺障がい
	②	いじめは犯罪を含む人権侵害なので絶対にしてはいけません。	いじめの犯罪性理解	t いじめの犯罪性の理解
	③	自分も加害者にならないようにします。そして、被害者や周囲の人になってしまったときは習ったことをいかし、対応したいです。	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
E52	①	今回のいじめは本当にひどいものだったが、やっぱり周囲の人や本人は本当のことを言うべきだった。そして、結果が変わっていたのかもしれない。いじめにはそれぞれの人に責任があると思う。ひとりひとりが自分のやるべきことをみきわめて、いじめに対処できたらいいと思う。	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
E53	①	私はこの話を授業で聞いたときあまりにもひどいと思いました。Aが嘘をついたりしたのも悪いとは思いますが、手をねじったり、鉄アレイでなぐったりまでいかなくてよかったのと思いました。	手をねじったり、鉄アレイでなぐる暴力としてのいじめの理解	c 暴行・恐喝
	②	発表の時に「ちゃんと加害者に注意すれば」というのがあったけど、自分が周囲の人だったら直接は言えないと思うが、教師たちにしつこく「見守ってくれ」とめっちゃくちゃ言ったと思う。これらの授業を通じてやはりいじめはされたくもないし、したくもないとあらためて思いました。	他の生徒たちの不作為と対応についての具体的考察	k 同級生の不作為と対応考察
E54	①	3回の授業を通して、いじめは犯罪なんだな。と思いました。	いじめの犯罪性理解	t いじめの犯罪性の理解
	②	なぐったりけったりものを投げつけたりしていたのは、もしかしたらやられた人はうちどころが悪かったら死んでいたと思います。	暴力的いじめの理解	c 暴行・恐喝
	③	もし死んでしまったら、殺人犯になってしまったと思います。死んでしまうと取り返しのつかないことをしてしまいます。	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
	④	いじめた人も心に傷を負ってしまうし、もちろんいじめられた人は心に傷を負ったまま死んでしまうのはとてもいやなことだと思います。この授業を通して、いじめはいけないことだと改めてわからされました。	心の傷を負ってしまういじめの理解	y 精神的後遺障がい

E55	①	難しすぎて困った。同じ人同士なのに、何でこんなにひどいことが出来たのかがすごいと思う。もし、私がAさんだったら、迷わず転校したと思う。	いじめから逃れるための法的措置としての転校についての考察	l 被害者救済の法的措置
	②	Aさん、一年も頑張ったからすごいと思う。でも、2年生になってからもいやがらせが続いたのが不思議でならない。なんで一年間、いっしょにいじめを耐えてきた同級生をいじめなきゃならないのですか。	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	教師も止められたと思います。別に退学しなくてもいいのにひどい。Aさんには人の痛みとかすごく分かると思うから幸せになってもらいたいです。	舎監教師の安全配慮義務違反	h 学校教師の安全配慮義務
E56	①	いじめられた人は一生忘れられずに生きていくことを知り、とても悲しくなった。自分が一生の時、いじめられていたとしても、絶対にいじめはしてはいけないことだと思う。	一生心の傷を背負ういじめの理解	y 精神的後遺障がい
	②	周りの人も助ける事はできたと思う。	他の生徒たちの不作為の言及	k 同級生の不作為と対応考察
	③	もし自分だったら絶対助ける。そして、いじめは絶対にしない。いじめた人も、いい気持ちはしないと思う。もっと反省しないといけない。	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
E57	①	今日はいじめの授業が最後でしたが、全体見ていじめはとてやってはならないと思いました。いつもいじめられてばかりの人は10年経っても20年たっても……。	いじめのその後の人生への影響理解、	y 精神的後遺障がい
	②	一生苦しみを抱えて人生を歩んでいくのがすごくかわいそうです。	一生心の傷を背負ういじめの理解	y 精神的後遺障がい
	③	人の命までをうばってしまういじめは世の中では絶対にしてはいけないと思いました。	いのちを奪ういじめの理解	y 精神的後遺障がい
	④	これからいじめを見たらしっかりと注意できる人になりたいです。そして被害者を守る人になっていきたいです。	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
E58	①	いじめというのは被害者だけでなく加害者の心も傷つけることが分かった。被害者は、一生そのことをひきずって生きていかなないといけないし、生きていくさまたげになることが分かった。このようなひどい思い出を抱えながら生きていくことは、とても辛いことだと思う。	一生心の傷を背負ういじめの理解	y 精神的後遺障がい
	②	でも、辛くなりすぎて自殺をするのは良くないことだと思う。命をむだにしてはいけないと思う。加害者も反省することはいいことだけど、自殺することはいけないと思う。しっかり反省して、心を改めて生きていけばいいと思う。いじめをなくすには、時間がかかると思うけど、みんなが心がければ、いじめをなくすことができると思う。	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
E59	①	加害者も一年生のころ、同じようないじめを受けていたのに、それをA達に繰り返すのは、すごくダメだと思う。	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	Aは高校入学後すぐにいじめを受け、すごく辛かったと思う。高校を変えても、その時の記憶を思い出させ、人とのコミュニケーションがうまくとれなくて、毎日毎日いじめの過去を思い出していたのはすごく怖かったと思う。いじめは終わっても、いじめについてのことで自殺を図ってみたいすごく悲しそうだった。	一生心の傷を背負ういじめの理解	y 精神的後遺障がい
E60	①	いじめで他の高校に行くのは、相当いじめを受けていたと思いました。いじめは精神病にさせるなど、一生ついていく心の傷だと思いました。	一生心の傷を背負う精神的後遺障がいを生み出すいじめの理解	y 精神的後遺障がい
E61	①	この3時間をとおして、最初は普通のいじめでそれからさき、何年後かして、精神安定剤などを服用するほどになっている。そして、自殺を2回やろうとしていた。そんなん、いじめとは絶対許せない。ここまで人を追いつめて高校からずっといやな思いをしている。そしてやられた子の親も悲しんでいる。だから絶対いじめはしてはいけない。	いじめによる精神的後遺障がいによる不眠症と自殺の理解	y 精神的後遺障がい

E62	①	このいじめの授業を通して感じたことは、いじめを受けたら、一生忘れずに生きていかなきゃいけないんだなあと感じました。	一生心の傷になる精神的後遺障がいとしてのいじめの理解	y 精神的後遺障がい
	②	しかも、いじめのせいでもともとけがをしていた左腕がさらに悪くなり、もう動かないところまでおいやるなんてありえないと思った。	いじめによる左腕の後遺障がいによる理解	y (精神的) 後遺障がい
	③	高校に行ったら、いじめが少しはあると思うけど、それを乗り越えていかなきゃいけないんだと思った。これまでの授業をふまえて高校を選んでいきたいと思った。	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
E63	①	いじめは人の夢をこわすものだと思います。	人の夢を壊し人生に影響をおよぼすいじめ理解	y 精神的後遺障がい
	②	いやなことをされたら、おそれずすぐに親・友達、先生などに相談する。自分でもいじめに合わないよう努力する。	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
E64	①	いじめの授業3時間を通して、あらためていじめのおそろしさや悲しさ、残酷さを感じました。いじめをどうしたらなくせるのか、防げるのかをとっても考えて、被害者にすごい精神的な症状が出るのかを知りました。	精神的後遺障がいを生み出すいじめ理解	y 精神的後遺障がい
	②	この3時間の授業はすごく印象に残ったので忘れられないと思いました。	いじめ授業への感謝	q いじめ授業への感謝
E65	①	学校や周りに人や被害者もできることはあったと思います。でもぼくは、加害者がいじめをしていたからといってやり返すのはいけないと思いました。なぜなら、いじめを先生に訴えたら、「おまえもやったじゃないか」と加害者に言われるかもしれないからです。	被害者対応についての批判的考察	s 被害者対応の考察
E66	①	3回いじめの授業を受けて、やっぱりいじめはいけなあとと思った。自分もいじめをしているかもしれないので、気をつけて友達と過ごしたい。	いじめに対する自省的決意	p いじめ防止・抑止の決意
E67	①	感じたことは、いじめは何年経っても被害者の心にトラウマなどを与え、とても苦しめることだということです。	心にトラウマを生み出すいじめの理解	y 精神的後遺障がい
	②	いじめが目の前で起こったら、出来るかぎり止めたいと思います。いじめは絶対いけない事だと学びました。	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
E68	①	同級生からのいじめを受けて、成績不振になり、留年して別の高校に転校したら、左肘もよくなり部活にも入り落ち着いてきたのでよかったと思いました。僕はもっと早く転校していたら、同級生からもいじめられることもなかったんじゃないかと思いました。	法的措置としての転校についての理解と対応の考察	l 被害者救済の法的措置
	②	大学に入ってから、いじめのことを思い出さずほど、ひどかったんだと思いました。	人生に大きな影響をおよぼすいじめの理解	y 精神的後遺障がい
E69	①	この3時間のいじめの授業を通して、いじめというものは被害者に深い傷をおわせて、そしてその傷は一生被害者を傷つけていくのだなと思った。	一生心の傷になる精神的後遺障がいとしてのいじめの理解	y 精神的後遺障がい
	②	Aに対するいじめは寮をやっと出たというのに今度は学校内でいじめを受けられてしまってとてもかわいそうだった。	被害者に対する心情理解と共感	n 被害者への共感・心情理解
E70	①	今回のいじめの授業3は周囲の人はどうすればよかったのか？と被害者はどうすればよかったのか？最後に被害者、Aのその後について学びました。周囲の人はいじめを止めることはできなくても、なんらかの形で被害者に「大丈夫だよ」とか「僕がついているから安心して」とか言ったり、メッセージを送れば被害者はがんばっていじめに耐えれたと思います。	他の生徒たちの不作為と対応考察についての言及	k 同級生の不作為と対応考察
	②	また、被害者は周囲の人に相談などをすれば良かったと思います。	被害者はいじめを逃れるための相談による対応についての理解	s 被害者対応の考察

	③	Aのその後は思っていたとおり、身も心も何年経ってもボロボロで治っていませんでした。たぶん、この先も誰かがAの心の支えとなってくれる人が現れないと一生治らないと思います。それくらい、いじめは深刻で大変な事だと思います。今までやってきたいじめの授業をまとめると、いじめは絶対にやってはいけないことで、本当は強い者が弱い者を守らないといけないと思います。その考えが、みなあれば、いじめはなくなると思います。	一生心の傷になる精神的後遺障がいとしてのいじめの理解	y 精神的後遺障がい
E71	①	自分はいじめられたりしたことがないから分からないけど、このAの話を聞いて、被害者の気持ちなどが分かりました。いじめられている側は、だれかに助けを求めているし、加害者はいじめだと分かっているし、ばれなければいいという考えてやっていたのかもしれない。だから、そのために友達や周りの人がいるんだと思います。	被害者の心情理解と対応についての理解	n 被害者への共感・心情理解
	②	それに、先生や舎監にも十分に責任があるので、慰謝料の700万は当たり前だと思います。	舎監教師の安全配慮義務違反としての慰謝料の適正	h 学校教師の安全配慮義務
	③	それに加害者の親も気づき、被害者の親も傷ついてしまうし、いじめをするとだれも得もしないし、損ばかりだと思います。	連帯した不法行為責任	i 加害者保護者の保護監督義務
E72	①	3時間の授業を通して、Aにいじめをした加害者たちにとっても腹がたちました。	加害者のいじめ行為に対する批判的考察	o 加害者対応の批判
	②	10年経ってもまだ後遺障がいが残ってしまって苦しい重いがずっと続いているので、先輩は深く反省すべきであると思いました。Aが悲しいそうでしかたがないと思います。	一生の心の傷になる精神的後遺障がいを生み出すいじめについての理解	y 精神的後遺障がい
	③	この3時間で学んだことを日頃いじめが起こったりした時、生かしていきたいと思います。みんなにとっても自分にとってもしっかりといじめについて考える事ができたので良かったです。	いじめの学びに対する授業への感謝	q いじめ授業への感謝
E73	①	トラウマになるほど、いじめをするのが最低だと思った。	トラウマとなるほどのいじめの精神的後遺障がいについての理解	y 精神的後遺障がい
	②	加害者は自分もいじめられていやだったわけだから、人と同じことをしなければ良かった。	加害者のいじめ行為に対する批判	o 加害者対応の批判
E74	①	今までいじめのことについて勉強して思ったことは、いじめは人生を左右することなんだと分かりました。被害者はそのいじめにより学校に行きたくなくなり、勉強どころじゃなくなってしまい、高校生活が無駄になってしまうので、いじめはよくない。	その後の人生に精神的に大きな影響を与えるいじめの理解	y 精神的後遺障がい
	②	だからいじめを見たら、積極的に声をかけてあげたいです。	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
E75	①	いじめは本当に良くないと思いました。被害者は大人になってもいじめられたのは心に深い傷を負って生活しなきゃいけないし、やっぱり薬を飲んだりして、すごくつらいと思いました。	一生心の傷になる精神的後遺障がいとしてのいじめの理解	y 精神的後遺障がい
	②	いじめはやってはいけないし、起きてはならない行動なので、先輩にやられたからって、Aの先輩は後輩にやりかえすんじゃなくて、いやな事と分かかってやるのは最悪だと思います。	加害者のいじめ行為に対する批判的考察	o 加害者対応の批判
E76	①	Aさんは高校でいじめられたことで、その後の人生にずっといじめが影響していて、	その後の人生に精神的に大きな影響を与えるいじめの理解	y 精神的後遺障がい
	②	Aをいじめていた3年生たちは、自分が1年生のときに受けて、いじめはつらかったってわかっているはずだから、それを1年生にはしないようにしようと気持ちを改めれば良かった。	加害者のいじめ行為に対する批判的考察	o 加害者対応の批判

	③	Aと同じ学年の人も、そのいじめを助けてあげることがむずかしいけど、少しでもお互いで相談したりして、助け合いをすれば、Aやほかの一年生ももっとよくなっていったと思った。	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
E77	①	いじめはこんなにひどくなるとは思わなかった。自分が被害者だったら、先生や周囲の人、友達に教える。自分が周囲の人だったら、先生や他の友達に言う。自分が被害者だったらとてもつらい思いをしていると思う。	被害者としてのいじめへの対応考察	s 被害者対応の考察
E78	①	Aはいじめられた事により、高校を卒業して大学へ進学しても悪夢にうなされ10年以上経っているのに、自殺未遂など一生傷は治らないんだなあと思いました。せっかくの楽しい高校生活が台無しになり、Aの家族までも苦しめられて、いじめは被害者だけではなく、その周りにいる人までも巻き込んでいき、恐ろしく感じました。	一生心の傷になる精神的後遺障がいを生み出すいじめの理解	y 精神的後遺障がい
	②	加害者の人も一年生の時にいじめられていて、それをまた他の人にやってしまったら、永遠に終わらない最悪の結果になりました。二度、こういう事が起こらないでほしいです。	加害者のいじめ行為に対する批判的考察	o 加害者対応の批判
E79	①	この3時間の授業で学んだことは、いじめの怖さです。いじめをした方は何も思わないと思うけど、受けた方はいじめが大きく、つらかった分、後に残って怖い思いをしながら生きていかないといけなくなるんだと思いました。そんな生き方をしてたら生きてる感がないんじゃないかなあと思いました。	後々まで心に傷を残し影響を与えるいじめの理解	y 精神的後遺障がい
E80	①	いじめは被害者に対して、大きな心のキズや後遺症を残すことが分かりました。加害者にとっては人生のほんの一部の中の遊びで、いじめをしたかもしれないけど、被害者にとっては今後の人生を左右させてしまうことも分かりました。	一生心の傷になる精神的後遺障がいを生み出すいじめの理解	y 精神的後遺障がい
	②	一番悪いのは加害者だけど、その次に周囲の人が何も行動しなかったのがよくないと思います。学校に報告するなどできることはたくさんあったと思います	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
	③	いじめは被害者・加害者だけでなく、周囲の人にもできることがあると知ったので、この授業で学んだことをいかしていきたいと思います。	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
E81	①	いじめはそのときだけでなく、その後のAの生活にも影響をおよぼしてしまった。学校からいっぱいお金はもらえたけど、それだけじゃ足りないと思った。普通の人当たり前にやってくるのが、Aにはできなかったから。どんなにお金をもらったって時間は帰ってこない。普通に仕事もできないような状況なので、もっと援助するべき。	生活に影響を与えるいじめ裁判での損害賠償についての理解と考察	z1 裁判と損害賠償
	②	精神的な傷も後に残ってしまうなんて、いじめはこわいなとあらためて思った。	いじめの精神的後遺障がいについての理解	y 精神的後遺障がい
E82	①	この授業を3時間して思ったことは、いじめはやっばりぜったいしてはいけけないということを改めて思った。いじめをやる人は、本当に弱い人だと思う。大勢の人数で、一人の人をいじめるのは最悪だし、あつてはならないことだと思った。自分もいけけないと思った。もうちょっと、高校をよく考えたら良かったし、なんかもしかしたら、してたのかもしれないし・・・それは分からないけど、自分自身もたたかわないといけけないと思った。相手がいちばん悪い。一人の人だけ集中攻撃してあり得ないと思った。もうこんなことがあったらいじめに関わった人全員に事情を聞いて、そして保護者にも伝えて話し合うべきだと思う。	共同不法行為としてのいじめ被害の理解	x 共同不法行為としてのいじめ
	②	本当にその被害者の人たちは、かわいそうでよくがんばれたなって思うし、すごいと思った。	被害者への共感	n 被害者への共感・心情理解
	③	なので、これからもしこういう事があったら、なんか少しは助けようと思いました。	今後の生活におけるいじめ学習の学びを生かす決意	p いじめ防止・抑止の決意

E83	①	先輩たちはすごく柄が悪いというか、ばかっている。	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	舎監、教師たちも知っていたいながら、注意を厳しくしなかったのは、とても悪いと思います。	舎監教師のいじめ対応における過失責任	h 学校教師の安全配慮義務
	③	いじめというか、暴力ですね。マジ、あり得ない人たちです。	暴力としてのいじめ理解	c 暴行・恐喝
	④	でも、Aはすごく我慢していたんだと思います。私は我慢はできません。すごく強い人だと思います。	被害者の心情理解	n 被害者への共感・心情理解
E84	①	加害者もいじめを受けていて、それをまた下級生にしていて、自分がいやだったんだしたら、しなければいいのにと思いました。	加害者のいじめ行為に対する批判的考察	o 加害者対応の批判
	②	被害者はどこに行ってもいじめられて、もう希望がなくなってしまうのかなと思いました。私は死ぬことで、いじめから逃げてはいけないと思う。	被害者対応についての考察	s 被害者対応の考察
	③	周りの人も、止めたり、相談してあげれば、Aはもっと楽になったかもしれないと思いました。	他の生徒たちの不作為の言及	k 同級生の不作為と対応考察
	④	左腕も動かなくなり、それをした加害者はどうやっても責任はとれないと思いました。大きくなってトラウマとかで残ってしまって夢にも出てきて、一生忘れられないと思えます。	いじめによる後遺障がいついての言及	y 精神的後遺障がい
	⑤	この授業をして、私は絶対いじめはしないとしました。いじめは相手を傷つけるだけでなく、自分に返ってくるものだと思います。もし今、いじめをしている人がいたら、やめてほしいです。この授業でそういうことを学びました。	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
E85	①	本当にいじめはしてはいけないことだと思いました。いじめは恐ろしいものだと思知らされました。3年生の先輩方がAと同じ1年の時、同じことをされているなら、Aの苦しみも分かるはずですが。なのはどうしてこのようなことになったのか、私は不思議で仕方ありません。繰り返すのは良くないです。その苦しみが分かるなら、やめるべきだと思います。	加害者のいじめ行為に対する批判的考察	o 加害者対応の批判
	②	この授業ですごいことを学んだと思っています。	いじめ授業への感謝	q いじめ授業への感謝
E86	①	3時間授業を受けて、いじめはその人の人生を台無しにすることがわかった。	人生を台無しにするいじめの理解	y 精神的後遺障がい
	②	自分たちも先輩にいじめられていたからって同じことを後輩にすることは間違っている。そこでいじめをやらないければ、その後の年にはそういうことがなくなっていたと思う。	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	もし、いじめを見たら止める！自分がいじめられていたら、自分でかかえ込まないで周囲の人に相談する！	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
E87	①	この3時間の授業で、いじめのおそろしさや悪いことということに改めて気づきました。A君も1回先輩に目をつけられて、それからずっといじめる理由もあまりなく、いじめられてきたのが、すごく許せなかったです。	被害者を追いつめた加害者行為に対する批判	o 加害者対応の批判
	②	でも、私も1人でいじめを止めたり注意することはできないと思います。被害者の力になってあげたいけど、止めたりしたら、逆に自分がやられそうでこわいです。みんなで5人以上でいけば、まだできると思います。でも一番効果がありそうなのは、加害者よりも強い人がいじめを止めることだと思います。そうすれば、治まると思います。私もその方法で、もしいじめられている人がいたら、実行してみたいです。	他の生徒たちの不作為問題の現実的考察と対応について言及	k 同級生の不作為と対応考察
E88	①	やっぱり、友達が一番の支えになるのではないかと思います。Aに信じ合える友達がいたら、こんなことにもなっていないかもしれません。何かきっかけになることもあります。ある日突然起こる事もあります。私には信じ合える友達がいます。大切にしようと思います。	他の生徒たちの不作為の問題性理解と友達の有効性の言及	k 同級生の不作為と対応考察

	②	いじめが無くなっても被害者には一生のキズになっていたのが、すごくびっくりしました。加害者はどうでもよくても、被害者にとっては一生のキズということを知ってほしいと思います。	一生の心の傷になる精神的後遺障がいについての言及	y 精神的後遺障がい
E89	①	私もAのいじめを見ている周囲の人たちは、手紙や電話などで先生に伝えるべきだったと思います。理由は自分が直接先生に言いに行ってしまうと、今度は自分がいじめられてしまうと思うからです。	他の生徒たちの不作為と対応についての効果的現実的な方法の考察	k 同級生の不作為と対応考察
	②	それに高校生のときのいじめから10年くらい経つのに、怖い夢を見たり、集団を恐れたりするんだなあと思いました。また、精神安定剤を一度に大量に服用して睡眠中毒なったりなどと言って、自殺しようとしたこともあり、高校時代のいじめはこんなに時間が経っても忘れられない怖いものなんだなあと思いました。	精神安定剤を服用しなければならない精神的後遺障がいについての理解	y 精神的後遺障がい
E90	①	高校生活を送る中で、毎日のように繰り返し先輩からいじめを受けていたAのことをもっと早く周りの人は考えてあげなかったのだらうと思った。そして、2年になって今度は同学年にまでいじめられるようになって、Aの心の休まる場所がさらに減り、大変な思いをしたのだらうと思った。	他の生徒たちの不作為の問題性についての理解	k 同級生の不作為と対応考察
	②	その結果、Aの心にいじめの怖さがしみついて、次へ進むことが難しくなったと思った。いじめはAの心にずっと残っていく心のキズだと思った。ぜったいにしてはいけないと思った。	一生心の傷になる精神的後遺障がいとしてのいじめ理解	y 精神的後遺障がい
E91	①	今まで3時間いじめの授業を受けて感じたことはたくさんありました。一つはいじめはしてはいけないこと、被害者はとてもつらい思いをしていることなどです。	被害者の心情理解	n 被害者への共感・心情理解
	②	今までで学んだことは、だれかがいじめられているなら、先生や親に知らせること、集団でいじめをとめることやまだまだたくさんあります。もしだれかに知らせていると、その時点でいじめはなくなっていたり、集団でいじめを止めれば、いじめを防げたかもしれないからです。	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
E92	①	このいじめの授業をうけて、一度やられたことは一生心の傷となっていくんだなあと思った。自分はいじめていないつもりでも、やられている人はそういう風になるんだなあと思った。Aは大人になっても、他人と関わるのがいやなほど、ひどいいじめを受けてきたのがかわいそうだったと思った。そして自殺未遂をする等、相当ヒドかったんだなあと思った。	一生心の傷になる精神的後遺障がいとしてのいじめ理解	y 精神的後遺障がい
	①	いじめは何があってもしてはいけないものであり、被害者の人は自分の人生が最悪のものになってしまうということがわかったので、自分もそういうことはしないようにそしてしていたらなんらかの形でいじめを止めるようにしたいです。	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
E93	①	いじめがひどかった人はそれに近い事や、寝たりする時にそれを思い出して苦しむ人がいたり、自殺しようとする人がいたりするからとても大変だと思う。病院にもいれないといけなく、薬も飲まないといけなくから、大変でかわいそうだ。裁判もあったが、それで精神障害などがなくなるわけではないが、少しはぶん救われたと思う。	自殺まで追い込み、精神障害まで引き起こすいじめについての理解	y 精神的後遺障がい
E94	①	いじている人はやっぱりいじめられている人の気持ちはわからないから。いじている人が次いじめられれば、いじめられる人の気持ちがわかると思う。だから、いじめをしている人は一回いじめられた方がいい。	加害者のいじめに対する批判的考察	o 加害者対応の批判
	②	そして、いじめられていた人は、もっと少し強くなって、立ち向かうべきだ。	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	いじていない人はいじている人を注意して、いじめられている人を助けてあげた方がいいと思う。でもやっぱり最初からいじめがなければいいけど。	他の生徒たちの対応考察	k 同級生の不作為と対応考察

E95	①	いじめられた時の記憶はいくら時間がたって大きくなってもその時の記憶は一切消えないで残っているので、	一生心の傷になる精神的後遺障がいととしてのいじめ理解	y 精神的後遺障がい
	②	僕はこういういじめをする加害者のような人間にならないようにしていきたいと思っています。	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
E96	①	いじめを受けた人は、一生の傷になるんだなあと思った。夢に出てきたりするとこわくて外を歩けないと思う。	一生の心の傷になる精神的後遺障がいととしてのいじめ理解	y 精神的後遺障がい
	②	なので、身の周りでは絶対にいじめがないようにしたい。	いじめ防止のための今後への決意	p いじめ防止・抑止の決意
E97	①	今日授業で思った事は、いくら謝ってもいくら転校したり大金をもらっても、心の傷はそう簡単には消える事はないんだなあと思います。	心の傷はたやすく消えない精神的後遺障がいととしてのいじめ理解	y 精神的後遺障がい
	②	本当にこのようないじめはないようにしたいです。	いじめ防止のための今後への決意	p いじめ防止・抑止の決意
E98	①	いじめの授業でいじめについて改めて実感しました。いじめにあった被害者は人生を狂わせられるし、心か体に傷ができるし、いいことが一個もないと思います。	一生心の傷になる精神的後遺障がいととしてのいじめ理解	y 精神的後遺障がい
	②	逆に加害者は一年もたてば全て忘れると思います。人として最低な人間になるんじゃないかなと思うし、思いやりができない大人になると思います。	加害者のいじめ行為に対する批判的考察	o 加害者対応の批判
	③	いじめの授業を聞いてみて、これから役に立つと思います。	いじめ授業の内容についての感謝	q いじめ授業への感謝
E99	①	いじめを受けた人はいじめが終わっても受けた時のことを思い出して、人と人の接し方が分からなかったりして、とても悲しい。	いじめの後遺障がいについての理解	y 精神的後遺障がい
	②	寮と学校は700万円の慰謝料を払ったけど、加害者も謝罪して慰謝料を払うべきであるし、または逮捕すればいいと思う。	舎監教師の安全配慮義務違反としての慰謝料の考察	h 学校教師の安全配慮義務
E100	①	僕は今日の授業をうけて、いじめの被害は一生続くんだなあと思いました。いじめは終わったのに、精神的にいじめを思い出すとやっぱり自殺などしたくなるんだなあと思いました。やっぱり体の傷は治るけど心の傷は治らないと思いました。そしていじめはいけないくづく思いました。	一生心の傷になり自殺まで引き起こす精神的後遺障がいととしてのいじめ理解	y 精神的後遺障がい
E101	①	いじめを受けたその後のA君の生活状況で、精神安定剤を一度に大量に服用して自殺を図るほど、精神的苦痛を持っていたのはとても大変だと思った。でも訴訟を起こした後、人と話ができるようになるように改善を自覚をしてきて、そこを改善できたらいいと思った。	精神安定剤を服用しなければならない精神的後遺障がいについての理解	y 精神的後遺障がい
E102	①	転校してからも前の学校でいじめられていたことを思い出したりして、後遺症が残ったりしていたので、それぐらいいじめが被害者に対する影響はすごいんだなあと思いました。いじめはもうないのに、睡眠薬を飲んで自殺をしようとしたのか分かりませんでした。	睡眠薬を飲んで自殺まで図ろうとする精神的後遺障がいととしてのいじめ理解	y 精神的後遺障がい
E103	①	ぼくはこのいじめの授業を全部受けて、良かったと思いました。Aはむくわれた所とむくわれなかったところは、むくわれなかった事の方が多気がしました。いじめは絶対あったらいけないと思いました。	いじめ授業による学びへの感謝	q いじめ授業への感謝
E104	①	私はこのいじめの授業でたくさんのが分かりました。それは、いじめられた被害者はいじめられた日のことを一生忘れない事が分かりました。A君はいじめで腕が上がらなくなって3年くらい経つと少しずつ良くなっている事がとても良かったと思います。	一生心の傷になる後遺障がいととしてのいじめ理解	y 精神的後遺障がい
	②	いじめは絶対にしてはいけないと思います。この授業を受けて良かったと思います。いじめが減るように心から願っています。	いじめ授業の学びへの感謝	q いじめ授業への感謝

E 105	①	高校の時にいじめられていた恐怖が大人になっても残る事を知りました。理由もなしに入学してまもないころからいじめられ、大学生になった時昔のいじめを受けていた事を寝ていても夢に出てくるほど、ひどいいじめを受けていたと考えると、私は耐えきれません。	一生心の傷になる精神的後遺障がいとしてのいじめ理解	y 精神的後遺障がい
	②	でも左肘が少し回復してきていたので良かったと安心しました。いじめをしていた人たちは、受けた方の気持ち、痛みを感じてほしいと思いました。	加害者のいじめ行為に対する批判的考察	o 加害者対応の批判
	③	慰謝料として700万円を払ってもらえるが、それだけじゃこれからの生活に支障が出て変わらないと思う。いじめはいけなと感じ、考えました。	人権侵害による慰謝料についての学び	z1 裁判と損害賠償
E 106	①	3年生がいなくなった後も同じクラスの人たちからいじめを受けたAはかわいそうだと思う。	被害者に対する共感	n 被害者への共感・心情理解
	②	それで退寮した後に、不眠症になったり、眠ってもいじめられている夢を見たりして、本当につらかったんだなあと感じた。大学生になっても集団を恐れているAがかわいそう。	精神的後遺障がいとしてのいじめ理解	y 精神的後遺障がい
	③	Aをここまで精神的に追い詰めた先輩たちは本当にひどいと思う。	精神的に追いつめた加害者に対する批判	o 加害者対応の批判
	④	Aに対する慰謝料は700万円じゃすまないと思う。	人権侵害による慰謝料についての批判的考察	z1 裁判と損害賠償
E 107	①	いじめのことについて考えたことはあるけど、いじめられた人のその後の人生のことについて考えたことがなかった。いじめられる環境から抜け出せたのは良かったけど、過去の記憶がよみがえってきていてかわいそうだなと思った。	人生に大きな影響をおよぼすいじめの理解	y 精神的後遺障がい
	②	Aはこれからもおびえながら生きていくのかなと心配になった。	被害者の心情理解と共感	n 被害者への共感・心情理解
	③	世の中には、Aみたいな人がいるんじゃないかと思う。たまたま私の周りではいじめというものが起こっていないが、どこで何が起こるか分からない。これから先、高校生になっても大人になってもいじめのない環境で生きていきたい。そして、絶対に自分は加害者にならないと誓いたい。	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	本当にこの時間で学ぶことがたくさんあった。	いじめ授業への感謝	q いじめ授業への感謝
E 108	①	Aは高校を転校し、新たな学校生活をおくれたので良かったと思います。それでも、いじめを受けたことで「深い心の傷（一生の傷）」をおうことになったAがとてもかわいそうだと思います。転校して加害者から逃れようとしたけど、いじめを受けていたときの夢を見たり、その後も精神的な苦痛を受けるといじめの恐ろしさ、ひどさを感じました。	一生の心の傷になる精神的後遺障がいとしてのいじめ理解	y 精神的後遺障がい
	②	いじめを受けた後も精神症状が残存したりして、いじめは終わっても、その後もその痛み、苦しみを持ち続けなければならなくなったAに先輩Aや12人の加害者はちゃんと反省しているのか？という疑問をうけました。	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	もし、いじめを受けていなかったら、Aも人と話したり、人と人との関わりを怖がることはなかったのに、いじめをうけて人と人との関わりを恐れるAがかわいそうでした。でも、少しずつ人と話せるなど症状が改善してきたので良かったと思います。	被害者の心情理解と共感	n 被害者への共感・心情理解
	④	もう、このようないじめが少しずつでもなくなってきてほしいと思います。いじめがなくなったら、いじめで苦しみながら自殺をしたりする人もいなくなってくると思うからです。いじめの授業でいじめのことについていろいろと学べて良かったと思います。Aがうけていたようないじめがあることにとても驚きました。	いじめ授業での学びに対する感謝	q いじめ授業への感謝

E 109	①	Aは大きくなっても心に傷が深く深く残り精神的に追い詰められて、自殺未遂までして、いじめは本当に大変なことなんだと改めて思いました。いじめられた人は一生その傷を背負って生きていくのはつらいと思いました。	一生心の傷になる精神的後遺障がいとしてのいじめ理解	y 精神的後遺障がい
	②	慰謝料と700万円もらってもAの傷は消せないと思うし、	いじめによる人権侵害と慰謝料についての理解	z1 裁判と損害賠償
	③	学校側は反省して、「3年生は神様、2年生は人間、1年生は奴隷」という考え方を消してほしい。それが変わらないといじめを受ける人はどんどん増えていくと思いました。	舎監教師の安全配慮義務としてのいじめ対策過失責任	h 学校教師の安全配慮義務
E 110	①	Aは高校を転校して楽しくなるのに、M寮(元の学校)の事を思い出しておいかけられるような気がしてとてもかわいそう。せっかく転校して新しい生活とかにしようと思っていたと思うのに、頭から「いじめ」の事を思い出ってきて本当にかわいそう。おとなになっても、いじめという大きな影響を持ってかわいそう。左腕は動かなくなったこともあったけど、徐々に回復してきているので良かった。	心の傷になる精神的後遺障がいとしてのいじめ理解	y 精神的後遺障がい
	②	Aはこのいじめの事は一生覚えていると思う。本当につらい思いをして、かわいそうだった。私なら耐えきれません。	被害者の心情理解と共感への言及	n 被害者への共感・心情理解
E 111	①	いじめられていた学校を転校してからも怖い夢を見たり、追いかけるような気がして恐怖を感じたりすることがあったり、短大の学生専用のハイツに戻れなくなったりしていた。そして大学を卒業してからも自動車を運転中、ガードレールに衝突して左手を打撲したり、自殺行為を図ったりしていた。Aがいじめられた記憶はもう一生消えないんだと思いました。もっとみんなにいじめのことについて、真剣に考えて一人一人ができることをしてほしいです。いじめはぜったいにあってはいけないものだと思いました。	一生心の傷になり、人生に大きな影響を与える精神的後遺障がいとしてのいじめ	y 精神的後遺障がい
E 112	①	いじめの授業は前回休んでいて今回しか受けてないけど配られたプリントをみてすごくかわいそうで、いじめが怖いと思った。特に精神病院や夢に出るまで追い詰められていて、そこが可哀想だった。左肘の機能障害などの後遺障がいのところもびっくりして信じられなかった。	後遺障がいとしてのいじめ理解	y 精神的後遺障がい
	②	A君は何もしてないのに、いじめを受けて後々大変なことになってとても悲しかった。	被害者の心情理解	n 被害者への共感・心情理解
	③	もしそういう人が身近にいたら支えてあげたいと思った。そしていじめは卑劣な行為だと考え直していじめがあったらとめようと思った。いじめについてこれからも考えていこうと思った。	いじめ防止抑止への今後へ決意	p いじめ防止・抑止の決意
E 113	①	Aは大学生になってもM寮でのいじめのことで、悪い夢を見たり、うまく友達と話せなくなったりして大変だったと思います。精神的にも死にたいなどを考えたり薬をたくさん飲んで自殺をしようとしたから、M寮でのいじめはとてもひどかったんだなあと思いました。	薬物を服用し自殺まで図ろうとする精神的後遺障がいとしてのいじめ理解	y 精神的後遺障がい
	②	もし、緊急避難として欠席したり、学級替え、転校、いじめ相談所への相談などがあることを知っていれば、少しでも早くいじめからのがれられたと思います。	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	慰謝料として700万円もらってもいじめのことが忘れられるわけだから学校や先輩たちはAにあやまったり、これからM寮で同じようなことが起こらないようにしていったらいいと思いました。	人権侵害としての慰謝料についての言及	z1 裁判と損害賠償
E 114	①	AはM寮転校後も、いじめにあつてとてもかわいそうだったと思った。	被害者の心情理解	n 被害者への共感・心情理解
	②	しかも、いじめた人たちはAと同じ一年生なのに、なぜいじめが起こるのだろうと思った。同学年だから周囲の人をいじめている人たちに対して注意はできたのではないかと疑問に思った。	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

	③	また、何年経ってもM寮でいじめられたことが夢に出て 思い出すということは、それだけAは深く傷ついていた んだと思う。	一生心の傷になる 精神的後遺障がい としてのいじめ理 解	y 精神的後遺障がい
	④	AをいじめたM寮の生徒たちはAのこの状況にどう責任 をとるのだろうかと思う。	加害者のいじめ行 為についての責任 の言及	o 加害者対応の批判
	⑤	Aの左腕もいじめの暴力からして不自由になったので、 暴力をした人たちはAの世話をすべきだと思った。	暴力によるいじめ の理解	c 暴行・恐喝
	⑥	3時間のいじめの授業を受けて、いじめは相手の人生を 半分以上を暗くしてしまうものだと思った。いじめは絶 対にしてはいけない。また、いじめにあっている人がい たら、助けてあげるべきだと強く思った。	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
E 115	①	いじめを受けた人は、一生その傷を背負って生きていか ないといけないから本当に大変だと思いました。忘れて くても忘れることはできないと思います。なんでいじめ られていて苦しんでいた人が一生背負って生きていかな ければいけないのか理解できません。	いじめのその後の 人生への影響理 解、いじめの精神 的後遺障がいにつ いての理解、	y 精神的後遺障がい
	②	それに対して、いじめた人は何も覚えてないというこ とがよくあります。自分がいじめをしていたことさえ忘れ ていると思います。そういうのはとても矛盾していると思 います。	加害者のいじめ行 為に対する批判的 言及	o 加害者対応の批判
	③	何をしても、いじめのことを思い出してしまっ て、本当に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
	④	そういう人のために、周りがちゃんと支えていかなけれ ばいけないです。少しでも希望の光を与えてあげないと いけません。そうするとほんの少しかもしれないけど、 生きる希望を持つことができると思います。もし、将来 自分の周りにそういう人がいたら、支えていきたいで 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
	⑤	今回のいじめの授業は本当に役に立ちました。いろんな 立場からものごとを見ることは大切だなあといいました。	役に立ったいじめ 授業への感謝	q いじめ授業への感謝
E 116	①	3時間いじめについて授業して…私はいじめられた経験 はないけど、学校で靴を隠されたことがあります。その 時、なんでやったのかとかなんで自分だったのかなど考 えて辛くなりました。でも、周りの友達がいてくれたお かげでとても楽になったし、すぐに忘れることができま した。	靴を隠されたこと のいじめ体験につ いての言及	u いじめ体験
	②	なので、A君たちの周りの人がいち早く先生に言ったり 相談することで、今辛い思いはしなかったと思います。	他の生徒たちの対 応の重要性と考察	k 同級生の不作為と対応 考察
	③	私はこの授業によっていじめられたとき自分はどうすれ ばいいのかなど考えることができたし、学ぶこともでき ました。	考え学ぶことがで きたいじめ授業へ の感謝	q いじめ授業への感謝
	④	これから先、もっといじめについて深く考えようと思 います。そして解決してあげたいと思います。	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
E 117	①	今日でいじめについて学ぶのは最後でした。それに周囲 の人は手紙に書いてでもいいので、先生にいじめのこ とを伝えるべきだなと思いました。	他の生徒たちのい じめ対応に対する 具体的現実的考察	k 同級生の不作為と対応 考察
	②	被害者Aは先生たちに相談しても、なにも解決しなかつ たので、警察に言った方がいいと考えました。	被害者としての警 察への通報の考察	s 被害者対応の考察
	③	最後にAのその後を読みましたが、やっぱり、Aは受け たいじめはどんなに時間が経っても頭に浮かんで、そし て精神病にもなって本当にかわいそうだと思います。	いじめによる精神 的後遺障がいにつ いての理解	y 精神的後遺障がい
	④	私は、このいじめの授業をするまでは、いじめについて そこまで深く考えたことはありませんでした。しかし、 この授業でいじめは被害者の人生を狂わすぐらいひど いものなんだと知りました。	いじめ授業による 学びと感謝	q いじめ授業への感謝

	⑤	もし、私が被害者になったり、被害者の周囲の人になったりしたときは、この授業で学んだことをしっかりと活用し、いじめをなくしていきたいと思いました。本当に為になりました。	いじめの被害者になったときの対応についての今後への決意	p いじめ防止・抑止の決意
E 118	①	いじめが他人の人生をこんなに狂わすとは思わなかった。被害者だって夢があると思う。その夢をこの最低な行為、いじめで他人の夢までつぶすのであったら、絶対にいじめはやめてほしい。大人になってからも後遺症が残っている人は、いじめられたことを忘れることができず、これから先も生活していかなければいけない。耐えきれなくて死んでしまう人もいる。	一生心の傷になる精神的後遺障がいとしてのいじめ理解	y 精神的後遺障がい
	②	そんな人を前に多分私は止めてあげたいが、止められないと思う。その人が少しでも役になれるように、手紙やメールではげましてあげたい。もちろん、私の仲のいい友達がいじめていたら、その友達と被害者のためにも止めてあげなくてはいけない。	他の生徒たちの対応の重要性と決意	k 同級生の不作為と対応考察
	③	被害者慰謝料を取っても、お金で解決する話じゃないし、人の心が関わってくるものだからすごく大変な問題だと思う。	いじめによる人権侵害と慰謝料についての批判的考察	z1 裁判と損害賠償
	④	だれか今この瞬間にもいじめによって傷ついている人がいる。せめて自分のクラスだけでは、いじめが起こらないように、それが出来たら他のクラスで起こらないように少しずつ広がっていったらいいです。いじめは加害者にも被害者にもいいことはないので、一人でも多くの人がいじめを受けなくなればいいと思います。	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
E 119	①	Aは他の高校に行っても、先輩たちにいじめられたことを忘れることができなくてかわいそうだと思います。人と話をするのも怖かったり、陰でいじめられているのを見たりしてつらかったと思いました。	被害者の心情理解と洞察	n 被害者への共感・心情理解
	②	慰謝料をもらっても、何の解決にもならない。そのいじめられたとき、苦しい気持ちなどは、お金だけでは絶対に消えるもんじゃないと感じました。でも、勉強やそういうことになって気持ちが弱くなってたけど、それを乗り越えて大学に入学できて本当に良かったと思いました。	人権侵害としての慰謝料についての言及	z1 裁判と損害賠償
	③	このAのいじめの話聞いて、私は加害者も悪いけどその周りにいる人や先生たちも悪いと思いました。いじめの一つでその人の人生まで変えてしまうかもしれないので、「いじめ」は絶対にやってはいけないと思いました。	人生に大きな影響をおよぼすいじめ理解	y 精神的後遺障がい
E 120	①	このいじめについての勉強で出てきたAさんは大人になっても高校の時のいじめのせいで、いつもびくびくしながら生きていてすごくかわいそうだと思います。2回も死にたいと言って薬を大量に飲んですごく追い込まれていたんだと思います。	薬物を服用し自殺まで図ろうとする精神的後遺障がいとしてのいじめ理解	y 精神的後遺障がい
	②	もし、そこに一人でもAの味方になってくれる人がいたら大人になっても友達ができたと思います。でも、左手が治って少しは良かったと思います。	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
	③	慰謝料700万円を学校が払ってもAさんの傷ついた心は700万じゃ治らないと思います。私はこの授業をして、人が傷ついたらすぐに傷が治ることはないこと、いじめは絶対にダメなんだってことを学びました。	人権侵害としての慰謝料では回復不能であることについての批判的言及	z1 裁判と損害賠償

上記の表から、本いじめ判決書教材を活用した授業においては、次のような構成要素に関連する感想文が見られた。いじめの態様としての構成要素に関連するのは、「c 暴行・恐喝」「d 物理的いじめ」である。本いじめの態様のテーマとする「f 性的嫌がらせ」に関連する感想文記述は見られなかった。

いじめの責任に関わる構成要素としては、「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」「l 被害者救済の法的措置」「m 被害者自身の問題点」「o 加害者対応の批判」「v いじめ責任についての考察」が抽出できた。それ以外のものとしては、「n 被害者への共感・心情理解」「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」「y (精神的) 後遺障がい」「z1 裁判と損害賠償」が抽出できた。

第3節において本判決書教材を活用した授業実践の考察で予想された「精神的後遺障がい」や「被害者に心情理解や共感」に関連する構成要素として、「n 被害者への共感・心情理解」「y (精神的) 後遺障がい」は予想通りに抽出できた。

上記の中で、他の判決書教材と同様に、共通する構成要素として本節で取り上げるのは、「c 暴行・恐喝」「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」「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」である。少ない感想文の構成要素は省略した。

本いじめ判決書教材による特色ある抽出できた構成要素は、「y (精神的) 後遺障がい」「z1 裁判と損害賠償」である。この二つの構成要素は他の判決書教材による授業による感想文ではほとんど見られず、本いじめ判決書による構成要素の明らかな特色であると考えられる。

それでは、次に生徒たちの学びについて具体的な感想文記述から考察していく。

2 感想文記述によるキーワードと抽出できる構成要素

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

- ・ いじめの授業ではひどすぎるぐらいの暴力を中心としたAたちの体験談を見ました。先輩たちもうけていたことかもしれないけど、自分たちがされてたからこそ、後輩たちにはしてほしくなかった。今Aたちが普通に幸せに暮らしていたらうれしい。また、今のS高校(M寮)ではいじめがないでほしい。(E29①)
- ・ 私はこの話を授業で聞いたときあまりにもひどいと思いました。Aが嘘をついたりしたのも悪いと思うが、手をねじったり、鉄アレイでなぐったりまでいなくてよかったのと思いました。(E53①)

- ・ なぐったりけったりものを投げつけたりしていたのは、もしかしたらやられた人はうちどころが悪かったら死んでいたと思います。(E54②)

生徒たちの学びとして被害の甚大さがある。暴行や傷害を具体的に「手をねじったり、鉄アレイでなぐったり」といじめの事実から学んでいる。性的嫌がらせの不法行為の学びについても感想文記述の延長上にあるものと予想できる。しかし、本章の研究テーマである「性的嫌がらせ」については、生徒たちの感想文記述は見られなかった。これは他のすべてのいじめ判決書教材を活用した授業においても同様である。性的いじめについて感想を書くことは、中学生の発達段階ではむずかしいのではないかと予想される。

(2) 「h 学校教師の安全配慮義務」についての記述

- ・ 先輩たちはすごく柄が悪いとか、ばかげている。舎監、教師たちも知っていながら、注意を厳しくしなかったのは、とても悪いと思います。いじめとか、暴力ですね。マジ、あり得ない人たちです。(E83②)
- ・ いじめの責任は教師や舎監にも十分あると思います。徹底的にいじめをなくす行動をすることが大切です。(E50④)
- ・ 私も責任があるのは舎監や教師達だと思いました。Aがいじめにあっているのに気づいていたんだったら、加害者達にきびしい処分も与えたり、自宅からの通学を許したりするべきだったとおもう。(E15①)

本判決で生徒たちは、舎監や教師たちの安全配慮義務違反を理解する。そして、「知っていながら、注意を厳しくしなかった」「徹底的にいじめをなくす行動を」「ずっと何もしなかった」「加害者への処分や自宅通学を許可する」などの具体的な安全配慮義務としての対応を感想文では示している。生徒たちが示す一連の対応については、本判決で裁判官が示したものである。「舎監は寮内において、学校・教師は生徒たちの学校生活での安全を配慮する義務があり、いじめがおこった場合は対策を講じ、管理体制を強化し、生徒たちの人権侵害を防ぐための手段を講じなければならない」ことの学習内容を理解したと思われる。

(3) 「k 同級生の不作為と対応考察」についての記述

- ・ 3時間の授業を通して加害者も悪いが周りの人たちを見て見ぬふりなどをしていて悪いと思った。(E40①)
- ・ いじめによって被害者・加害者の将来が危ない状況になると思う。いじめがあったときは周りの人も見て見ぬふりをしないで被害者を助けてあげたほうがいいと思った。(E38②)
- ・ このようなことがおきないためにも、私たちが変わっていかなければなりません。そのためにも周囲の人の気遣いが大切だと思います。周囲の人たちと助け合い、そういういじめたいという気持ちを

なくしていけばいいと思います。いじめの授業を受けていろいろ学べたと思います。世の中ではたくさんのおいじめが今もおきています。いじめは犯罪なのでなくしていけるように、みんなが意識していくしかないと思います。こういうことが起きるのは、被害者、加害者、周囲の人の責任だと思うので、みんなで考えていけばいいと思います。(E24②)

本判決書でも、他の判決書による学びと同じように、周囲の人としての同級生たちへの批判的対応の考察が見られる。見て見ぬふりをする同級生に対して、いじめ被害の拡大の責任を求める記述も見られる。学校生活において「周囲の人たちとしての同級生の気遣いが大切」であることを学んでいる。

(4) 「1 被害者救済の法的措置」についての記述

- ・ 同級生からのいじめを受けて、成績不振になり、留年して別の高校に転校したら、左肘もよくなり部活にも入り落ち着いてきたのでよかったと思いました。僕はもっと早く転校していたら、同級生からもいじめられることもなかったんじゃないかと思いました。(E68①)
- ・ Aは寮を出て通学をしたら同級生にいじめられてせつなく寮を出ていじめから抜け出せるのにおもってとっても悲しくなった。もし、自分がいじめにあってそういうことになったら、多分すぐに逃げ出して転校すると思います。そしてまた、その転校先でもいじめにあうなんて相当の苦しみだと思います。(E21①)
- ・ 精神的にも死にたいなどを考えたり薬をたくさん飲んで自殺をしようとしたから、M山寮でのいじめはとてもひどかったんだなあと思いました。もし、緊急避難として欠席したり、学級替え、転校、いじめ相談所への相談などがあることを知っていれば、少しでも早くいじめからのがれられたと思います。(E113②)

本キーワードの感想文記述では、法的措置としての転校について評価が高い。深刻ないじめから脱出するために、転校は一つの効果的な方法であることを本判決書から学ぶことができることを示している。同時に、それは本判決で示されているように、退寮することは退学という不合理なシステムを取り入れていた被告学校法人への批判となり、法的措置の早期対応が必要であったことの記述が見られる。また、深刻ないじめから逃れるための法的措置の学びの重要性についての記述も見られる。

(5) 「n 被害者への共感・心情理解」についての記述

- ・ Aは高校を転校して楽しくなるのに、M山寮(元の学校)の事を思い出しておいかけるような気がしてとてもかわいそう。せつなく転校して新しい生活とかにしようと思っていたと思うのに、頭から「いじめ」の事を思い出して本当にかわいそう。おとなになっても、いじめという大きな影響を持ってかわいそう。左腕は動かなくなったこともあったけど、徐々に回復してきているので良かった

た。Aはこのいじめの事は一生覚えていると思う。本当につらい思いをして、かわいそうだった。私なら耐えきれません。(E110②)

- ・ Aは上級生だけでなく、2年生になったら同級生からも嫌がらせを受け、かわいそうだった。転校したあとは嫌がらせはなくなったが、夢にイヤな思い出が出てくるのは、相当な苦痛だと思った。もし自分がそうになってしまったら、きっとたえられないと思う。(E18①)
- ・ 本当にその被害者の人たちは、かわいそうでよくがんばれたなって思うし、すごいと思った。(E82②)

本判決では、被害者の精神的後遺障がい認定されたが、生徒たちは、転校しても、おとなになってもいじめ被害に苦しむ被害者の苦悩を学んでいる。そしてその苦悩を想像し、被害者への共感となる感想記述が見られる。本判決書を活用した授業の目的の一つに、「その後の人生におけるいじめ被害の苦悩や深刻さを想像（予見）すること」を取り上げているが、その目的を達成できているように思われる。

(6) 「o 加害者対応の批判」についての記述

- ・ いじめはやってはいけなし、起きてはならない行動なので、先輩にやられたからって、Aの先輩は後輩にやりかえすじゃなくて、いやな事と分かってやるのは最悪だと思いました。(E75②)
- ・ そしていじめる人ももっと被害者の気持ちになれないといけな**い**と思いました。(E48②)
- ・ 3時間の授業を通して、Aにいじめをした加害者たちにとっても腹がたちました。10年経ってもまだ後遺障がいが残ってしまって苦しい重いがずっと続いているので、先輩は深く反省すべきであると思いました。(E72①)

被害者への共感必然、加害者対応への批判につながる。本判決でも他の判決書による学びと同じように、この分類に含まれる感想記述が見られた。そして、本判決では、人生に後々まで影響を与えるいじめの事実を通して、加害者となった先輩への批判となって「深く反省すべきだ」と断罪されている。

(7) 「p いじめ防止・抑止の決意」についての記述

- ・ いじめが目の前で起こったらできる限り止めたいと思います。いじめはぜったいにいけないことだと学びました。(E67②)
- ・ A君は何もしてないのに、いじめを受けて後々大変なことになってとても悲しかった。もしそういう人が身近にいたら支えてあげたいと思った。そしていじめは卑劣な行為だと考え直していじめがあったらとめようと思った。いじめについてこれからも考えていこうと思った。(E112③)
- ・ だれが今この瞬間にもいじめによって傷ついている人がいる。せめて自分のクラスだけでは、いじめが起らないように、それが出来たなら他のクラスで起らないように少しずつ広がっていけたら

いいです。いじめは加害者にも被害者にもいいことはないので、一人でも多くの人がいじめを受けなくなればいいと思います。(E118④)

いじめ問題の判決書教材を活用した授業は、生徒たちの今後の日常の学校生活に影響を与えている。その一つが、上記の感想文記述に見られるように、いじめに対する行動・姿勢・考え方である。一連の授業を通しての学びが、「できる限り止めたい」「身近にいたら支えてあげたい」「これからも考えていこう」「いじめが起こらないように」などの記述に見られる。「できる限り」というキーワードは重要である。消極的ないじめ抑止への対応を示す決意であるが、同時に現実の過酷ないじめを学んだ上での決意であり、評価できると思う。本授業は、生徒たちのエンパワーメントにつながるのではないかと考えられる。

(8) 「q いじめ授業への感謝」についての記述

- ・ この3時間の授業はすごく印象に残ったので忘れられないと思いました。(E64②)
- ・ 私は、このいじめの授業をするまでは、いじめについてそこまで深く考えたことはありませんでした。しかし、この授業でいじめは被害者の人生を狂わすぐらいひどいものなんだと知りました。もし、私が被害者になったり、被害者の周囲の人になったりしたときは、この授業で学んだことをしっかりと活用し、いじめをなくしていきたいと思いました。本当に為になりました。(E117④)
- ・ もう、このようないじめが少しずつでもなくなってきたらいいと思います。いじめがなくなったら、いじめで苦しみながら自殺をしたりする人もいなくなってくると思うからです。いじめの授業でいじめのことについていろいろと学べて良かったと思います。Aがうけていたようないじめがあることにとっても驚きました。(E108④)

本カテゴリーの感想文記述では、いじめ授業によつての学びが価値あるものであったことを示している。上記の記述でも、「人との接し方」「たくさんの解決策」「いじめが人生を狂わす」などの学びがあったことを示しているが、本判決書による学習の効果であると考えられる。

(9) 「r いのちを奪ういじめの理解」についての記述

- ・ これから先このようなことがあってはいけない。いじめられて命を落とす人もでてきたら楽しいこともなにもかもなくなってしまう。自分はこのようなことは絶対したくない。(E1④)
- ・ いじめの授業を通して命の大切さを学びました。(E31①)
- ・ 3時間いじめについての授業をして、いじめは被害者の命に関わるものだということが分かりました。(E50①)

本いじめ判決書においては、いじめ被害者は精神的後遺障がいによる不眠症などに襲われ、服薬自殺を何度か図った。いじめ被害から何年も経過した後にもかかわらず、被害者

はその時の辛い体験がフラッシュバックし、精神的な後遺障がいにも悩まされることとなった。その事実の重みが、このキーワードと関係していると思われる。

(10) 「s 被害者対応の考察」についての記述

- ・ 被害者は早くに周りの人に相談すれば良かったのにと思いました。被害者はなんで相談ができなかったのかと思いました。(E48①)
- ・ せっかく保護者がいじめに気づいてくれたのだから、そこで本当のことを言えば、少しは気が楽になったのではないのかなと思いました。でも言ったらまた、先輩達からのいじめが強くなると思って言えないのかもしれないけど、保護者はいじめを知っているから保護者が舎監達に訴えてくれるかもしれないから頼った方がいいと思った。(E15②)
- ・ 被害者は一人で悩まず、誰かに相談することが大切です。相談することが心も少しは軽くなると思いました。いじめの授業をしてこの世界からいじめがなくなしてほしいと思いました。(E50②)

生徒たちはいじめ判決書の実事から被害者の対応について考察する。もし、自分が被害者であったらどのような対応をとるかという課題は、学習過程の3限目に位置付けているが、その学びについて感想文に書いている。一つが、「被害者の法的措置」についての理解と考察である。そして、もう一つが、なぜ被害者はいじめから逃れるために「周囲の人たちへの相談」や「保護者へ相談」をしなかったのかという疑問である。本判決では、寮内における部活動を通じた先輩と後輩という関係性の中での特殊な状況であることへの理解をさらに深める必要があったように思われる。

(11) 「t いじめの犯罪性の理解」についての記述

- ・ いじめは犯罪を含む人権侵害なので絶対にしてはいけないと思います。自分も加害者にならないようにします。(E51②)
- ・ 3回の授業を通して、いじめは犯罪なんだなと思いました。なぐったりけったりものを投げつけたりしていたのは、もしかしたらやられた人はうちどころが悪かったら死んでいたと思います。もし死んでしまったら、殺人犯になってしまったと思います。死んでしまうと取り返しのつかないことをしてしまいます。(E54①)

本判決書を活用した授業の学びでは、他の判決書でも見られるようにいじめ行為が犯罪であることの記述が見られる。これは、学習過程の第一次で、いじめ行為の確認と刑法との関連性の時間を位置付けているためである。本判決書では、「いじめが犯罪を含む人権侵害行為であることへの理解」と「いじめ暴行が傷害へと被害が拡大する」ことへの理解が見られた。いじめ行為が場合によっては殺人になってしまう恐れへの記述も見られる。

本判決書教材を活用した授業において、特色ある構成要素として示されるのは、「y（精神的）後遺障がい」「z1 裁判と損害賠償」である。特に、「y（精神的）後遺障がい」については多くの感想文において記述されていた。なお「(精神的) 後遺障がい」としたのは、本判決書における被害者は、精神的後遺障がだけでなく、左腕に身体的な後遺障がいも受けている。そのことについての感想文記述も見られるために、ここでは下記の表記にした。

(12) 「y（精神的）後遺障がい」に関わる記述

- ・ いじめは被害者の人生にとっても大きな影響を与えると知って何年過ぎても心の傷は消えないのだなと思いました。いじめというものは身体的にも精神的にも被害者にダメージを与えるものです。

(E13①)

- ・ きょうの授業で学んだことは、いじめを受けて何年経っても後遺症は残るんだと感じた。被害者は自殺未遂を2回も起こしているけど、自殺するぐらいまで彼を追い込んだというところに恐怖を感じた。いじめた人は、いじめたことをすぐ忘れるけど、いじめられた人はその後の人生に大きな影響を与えるんだと思った。やっぱり何が何でもいじめはけっして悪いことで、絶対にしてはならないことです。これからのAの人生がすごくかわいそうだなと思いました。いじめの授業はすごく役に立ちました。(E16①)

- ・ 僕は今日の授業をうけて、いじめの被害は一生続くんだなあとと思いました。いじめは終わったのに、精神的にいじめを思い出すとやっぱり自殺などしたくなるんだなあとと思いました。やっぱり体の傷は治るけど心の傷は治らないと思いました。そしていじめはいけないとつくづく思いました。

(E100①)

本判決書教材を活用した授業では、上記の「y（精神的）後遺障がい」に分類できる感想文記述がもっとも多く見られた。授業の目標の一つは、「いじめは卒業後も生涯にわたって精神的被害を生みだすことがあり、被害者の精神的被害の事実を学ぶことで、いじめ防止、抑止の態度・行動を喚起させる。」であったが、上記の感想文記述はその目標を十分に達成していることを示している。そして、「精神的被害の事実」を具体的に把握している。「自殺未遂を2回起こす」「体の傷は治るけど心の傷は治らない」「寝ていても夢に出てくる」「薬を飲む」などは、まさしくその具体的な事実である。この学びは、他の判決書教材を活用した授業の構成要素として見られず、本授業の特色の大きな一つと考えられる。

「いじめの精神的後遺障がいについての理解と考察」は、同時に「いじめのその後の人生への影響理解」にもつながっている。「一生苦しみを背負って人生を歩んでいく」「人の心に一生残る」「心の傷は一生消えない」「一生その傷を背負って生きていく」と記述も感想文には見られた。その内容については、教師が生徒たちに生徒指導において語りかける内容でもある。しかし、一般的な文言としての学びではなく、本判決書教材における授業

では、「怖い夢を見たり、追いかけるような気がして恐怖を感じたり、短大の学生専用のハイツに戻れなくなったり、大学卒業後も自動車運転中、ガードレールに衝突して左手を打撲したり、自殺行為を図ったり」という具体的な事実を通したものとなっている。その事実の重みを通した学習の意義は生徒たちへのいじめ抑止や防止につながるのではないかと期待できる。

(13) 「z1 裁判と損害賠償」についての記述

- ・ 慰謝料が700万円とは少ないと思います。しかも先輩Aとか12人の先輩は訴えていません。なんだろうと思いました。この授業を受けてこんなすごいいじめがあることを知り、深く考えさせられました。こんないじめは見たくもやりたくもありません。(E17③)
- ・ 慰謝料として700万円を払ってもらえるが、それだけじゃこれからの生活に支障が出て変わらないと思う。いじめはいけないと感じ、考えました。(E105②)
- ・ 慰謝料700万円を学校が払ってもAさんの傷ついた心は700万じゃ治らないと思います。私はこの授業をして、人が傷ついたらすぐに傷が治ることはないこと、いじめは絶対にダメなんだってことを学びました。(E120③)

本判決書教材を活用した授業では、損害賠償請求として精神的後遺障がいとしての700万円に対して、上記のように批判的な意見が見られる。「少ない」「生活に支障が出て変わらない」「治らない」などである。この授業では、被害者のいじめ事件その後について的事实関係を裁判官の判断を通して説明するので、裁判についての理解が大きいと思われる。このように裁判の判断について批判的に考察する感想文記述は、本判決に対して多く見られ、いじめと裁判との関連について学ぶには適切な判決書教材だと考えられる。

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「性的嫌がらせ」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から構成要素を抽出した。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もとづいて構成要素として抽出されたかを分析してきた。

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抽出されたのかを検討できる。

次頁の表34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。

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	E(11)脅迫	
b 無視・仲間はずれ・村八分		
c 暴行・恐喝	E(5), E(6), E(10), E(13) 集団暴行によるいじめ E(7)物を投げつけられるいじめ E(8)腕をたたかれるいじめ E(14)強要と暴行によるいじめ E(16), E(17)告げ口に対する集団暴行 E(20)仕返しとしての暴行	E 5 ①暴力によるいじめの理解 E 2 9 ②暴力によるいじめの理解と現在の状況への期待 E 5 3 ①手をねじったり、鉄アレイでなぐる暴力としてのいじめの理解 E 5 4 ②暴力的いじめの理解 E 8 3 ③暴力としてのいじめ理解 E 1 1 4 ⑤暴力によるいじめの理解
d 物理的いじめ	E(21)教科書へのいたずら、物隠し	E 2 2 ①落書きや靴隠しによるいじめの理解
e いじめとふざけ		
f 性的嫌がらせ	E(18), E(19)性的暴行	
g 特別支援いじめ		
h 学校教師の安全配慮義務	E(1)学校・宿舎における安全配慮義務に対して過失責任 E(2)学校・宿舎における安全配慮義務違反と過失責任 E(9)学校・教師の安全配慮についての暴行いじめ認知不足と過失責任 E(12)学校教師の安全配慮として保護者への情報提供の過失	E 6 ①舎監教師の義務と対応考察 E 1 5 ①舎監や教師のいじめ認知不足による過失責任 E 2 8 ②学校・宿舎における安全配慮義務に対して過失責任 E 3 3 ①学校教師のいじめ暴行認知に対する過失責任 E 3 5 ②学校・宿舎における安全配慮義務に対して過失責任

	E(15) 学校教師のいじめ暴行認知に対する過失責任	E 3 6 ②学校・教師の安全配慮についての暴行いじめ認知不足と過失責任 E 4 6 ②舎監教師の安全配慮義務としてのいじめ対策不足への批判 E 4 9 ①舎監教師の安全配慮についての対応考察の過失責任 E 5 0 ④舎監教師の安全配慮義務における過失責任 E 5 5 ③舎監教師の安全配慮義務違反 E 7 1 ②舎監教師の安全配慮義務違反としての慰謝料の適正 E 8 3 ②舎監教師のいじめ対応における過失責任 E 9 9 ②舎監教師の安全配慮義務違反としての慰謝料の考察 E 1 0 9 ③舎監教師の安全配慮義務としてのいじめ対策過失責任
i 加害者保護者の保護監督義務		E 7 1 ③加害者保護者の保護監督義務 E 4 1 ②加害者保護者の保護監督義務の過失
j 被害者保護者の保護監督義務	E(3) 被害者保護者の養育責任としての学校への問い合わせ E(4) 被害者保護者の保護監督義務における過失	
k 同級生の不作為と対応考察		E 2 ③他の生徒たちの不作為の問題性 E 7 ①他の生徒たちの不作為の問題点と現実的考察 E 1 3 ②学校や寮における仲間作りの大切さ E 2 0 ②他の生徒たちの不作為の問題性と対応の考察 E 2 4 ②他の生徒たちの対応の重要性と考察 E 2 9 ①他の生徒たちの不作為と対応考察 E 3 3 ②他の生徒たちの不作為と対応考察 E 3 4 ②他の生徒たちの不作為と対応考察 E 3 7 ①他の生徒たちの不作為と対応考察 E 3 8 ②他の生徒たちの不作為と対応考察 E 3 9 ②他の生徒たちの不作為と対応考察 E 4 0 ①他の生徒たちの不作為と責任 E 4 5 ①他の生徒たちの不作為と対応考察 E 5 0 ③他の生徒たちの不作為と対応考察 E 5 3 ②他の生徒たちの不作為と対応についての具体的考察 E 5 6 ②他の生徒たちの不作為の言及 E 7 0 ①他の生徒たちの不作為と対応考察についての言及 E 7 6 ③他の生徒たちの不作為と対応考察 E 8 0 ②他の生徒たちの不作為への言及 E 8 4 ③他の生徒たちの不作為の言及 E 8 7 ②他の生徒たちの不作為問題の現実的考察対応について言及 E 8 8 ①他の生徒たちの不作為の問題性理解と友達の有効性の言及 E 8 9 ①他の生徒たちの不作為と対応についての効果的現実的な方法の考察

		<p>E 9 0 ①他の生徒たちの不作為の問題性についての理解</p> <p>E 9 1 ②他の生徒たちの不作為と対応考察</p> <p>E 9 4 ③他の生徒たちの対応考察</p> <p>E 1 1 4 ②他の生徒たちの不作為と対応考察</p> <p>E 1 1 6 ②他の生徒たちの対応の重要性と考察</p> <p>E 1 1 7 ①他の生徒たちのいじめ対応に対する具体的現実的考察</p> <p>E 1 1 8 ②他の生徒たちの対応の重要性と決意</p> <p>E 1 2 0 ②他の生徒たちの不作為と対応考察</p>
l 被害者救済の法的措置		<p>E 8 ④いじめから逃れるための法的措置についての言及</p> <p>E 1 7 ①法的措置としての転校についての言及</p> <p>E 2 1 ①いじめから逃れるための法的措置としての転校についての考察</p> <p>E 2 3 ①いじめを逃れるための法的措置としての転校についての考察</p> <p>E 2 5 ②いじめ被害から逃れるための法的措置としての転校についての現実的考察</p> <p>E 5 5 ①いじめから逃れるための法的措置としての転校についての考察</p> <p>E 6 8 ①法的措置としての転校についての理解と対応の考察</p> <p>E 1 1 3 ②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		<p>E 3 6 ③被害者の問題性についての言及</p>
n 被害者への共感・心情理解		<p>E 2 ②被害者の心情の洞察の必要性</p> <p>E 3 ①被害者の心情理解と共感</p> <p>E 8 ③被害者の心情の洞察についての言及</p> <p>E 1 8 ①被害者への共感</p> <p>E 2 7 ①いじめ被害者の心情理解と洞察</p> <p>E 2 8 ①被害者への心情理解と共感</p> <p>E 3 2 ①いじめ被害者の心情理解と洞察</p> <p>E 4 4 ②被害者の心情理解と同情</p> <p>E 4 5 ②被害者の心情の洞察と共感</p> <p>E 6 9 ②被害者に対する心情理解と共感</p> <p>E 7 1 ①被害者の心情理解と対応についての理解</p> <p>E 8 2 ②被害者への共感</p> <p>E 8 3 ④被害者の心情理解</p> <p>E 9 1 ①被害者の心情理解</p> <p>E 1 0 6 ①被害者に対する共感</p> <p>E 1 0 7 ②被害者の心情理解と共感</p> <p>E 1 0 8 ③被害者の心情理解と共感</p> <p>E 1 1 0 ②被害者の心情理解と共感への言及</p> <p>E 1 1 2 ②被害者の心情理解</p> <p>E 1 1 4 ①被害者の心情理解</p> <p>E 1 1 5 ③被害者の心情理解と共感</p> <p>E 1 1 9 ①被害者の心情理解と洞察</p>

まず、本判決書教材においては、いじめの態様として「脅迫」「集団暴行によるいじめ」「物を投げつけられるいじめ」「腕をたたかれるいじめ」「強要と暴行によるいじめ」「告げ口に対する集団暴行」「仕返しとしての暴行」「物理的いじめ」「性的暴行」が記述として掲載されている。本テーマは、この中の「性的暴行」についての記述をもとにして、生徒たちにいじめの態様として理解させようとした。

次に、いじめ責任と関わる記述としては、「学校・宿舎における安全配慮義務に対しての過失責任」「学校・教師の安全配慮についての暴行いじめ認知不足と過失責任」「学校教師の安全配慮として保護者への情報提供の過失」「学校教師のいじめ暴行認知に対する過失責任」「被害者保護者の養育責任としての学校への問い合わせ」「被害者保護者の保護監督義務における過失」が挙げられる。この内容は「学校教師の安全配慮義務」に関する記述が多く、そのことについての構成要素が期待された。そして、本判決の特色ある構成要素としてあげられたのが、「精神的後遺障がい」である。「精神的後遺障がいによる不眠症」「精神的後遺障がいによる損害」「精神的後遺障がい抑制のための薬物服用」「暴行によるいじめの精神障害の認定」「暴行や性的暴行による精神的損害の認定」などをキーワードとする内容が記載されており、構成要素の中心になるのではないかと予想された。

また、授業構成においても、「舎監・教師はどうすべきだったのかについて発表し、論議する。」「被害者はその後どうなったのかを表す判決書を読み、いじめは卒業後も生涯にわたって精神的損害を生みだすことがあり、被害者の精神的損害の事実を学ぶことで、名誉や自尊心を大事にしていくことがいかに大切なものかを説明し、いじめ抑止の態度・行動を育成する。」などが位置づけられ、学校教師の義務と責任、いじめによる人格権侵害を理解させる精神的後遺障がいについての構成要素が期待された。

いじめ判決書教材を活用した授業後の感想文では、他の判決書教材と同様に共通する構成要素として「c 暴行・恐喝」といういじめの態様の理解だけでなく、「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」「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」を抽出することができた。

また、本いじめ判決書教材による構成要素として特色あるものは、「y (精神的) 後遺障がい」「z1 裁判と損害賠償」を取り上げた。この二つの構成要素は他の判決書教材による授業感想文の記述ではほとんど見られず、本いじめ判決書による構成要素の特色であると考えられる。

「いじめの精神的後遺障がいについての理解と考察」に分類できる感想文記述がもっとも多く見られた。「精神的被害の事実」を具体的に把握できることが本授業の特色の大きな一つと考えられる。また、「いじめのその後の人生への影響理解」の要素を具体的な事実を通して生徒たちは学んでいる。その事実の重みを通じた学習の意義は生徒たちへのいじめ抑止や防止につながるのではないかと期待できる。

¹ 平成 18 年 7 月 10 日神戸地裁姫路支部判決（一部認容、一部棄却、控訴）『判例時報』1965 号、p.122、
『判例タイムズ』1257 号、p.209、平成 19 年 7 月 5 日大阪高裁一審判決を支持、平成 19 年 11 月最高裁
上告不受理

² 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、p.142

³ 武田さち子『子どもと学ばいじめ・暴力克服プログラム』合同出版、2009 においては、岡山寮生暴行事件として本判決の内容を紹介しているが、主に被害者による「裁判所への訴え」を教材として紹介している。

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）

第1節 判決書選択の妥当性

本研究で活用したのは、大阪地方裁判所平成9（1997）年4月23日判決「大阪府中学校いじめ暴行殺害事件」である。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を見ていく。

市川須美子は本判決について、「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、被害者側からのいじめ被害の申告もなかったことなどから、学校側に本件集団暴行の予見可能性を否定している。しかし、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¹。市川は本判決における学校・教師に過失がなかったこととする裁判官の判断に対して批判的であり、障がい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。

采女博文は本判決について、「情緒障害のある女子生徒が放課後の校内で集団暴行を受け死亡した事件である。裁判所は、加害生徒とその親の法的責任を認めた。しかし極めて偶発的な暴行事件であるとして学校の法的責任は否定した」と市川と同様に学校・教師の過失を認めなかった判断に対して批判的に説明する。

梅野正信は、「少女は『情緒不安定』『発育遅滞』『場面元緘黙』等の障害がある」ために、中学校は「少女を養護学級の情緒障害クラスに入級」させたが、この中学校を設置する自治体は「統合教育」を実施しており、そのために少女が普通学級（原学級）に編入されていたことを説明し、週4回、学習支援として補助・介助ための教師が「入り込み」をしていたが、3年進級時から、少女自身と母親の強い希望によって養護学級の所属から外れ、普通学級に所属していた」状況において、事件が起こったことを述べる。そして、本判決が「『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・継続して加えることにより、少女に苦痛を与える行為、いわゆるいじめである」として、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』であると説明する。そして本判決書を「発達障害を伴う子どもが『いじめ』の被害を受けるということについて、事実をもとに、いま一度考えていただきたい」として紹介している²。

第二に、授業としての適否を検討する。

「発達障害など特別な支援を必要とする生徒へのいじめ問題」（以下、「特別支援いじめ」と呼ぶ）は、近年教育課題としてクローズアップしている。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な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・抑止を図ることが必要である。

特別支援いじめについては障がい理解教育と深い関わりがある。この分野の研究者および学校教師はこれまでこの課題を克服していくためにさまざまな工夫をし、努力を重ねて実践を積み重ねてきた³。

本研究では「大阪府中学校いじめ暴行殺害事件⁴」判決書を開発した。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。このような級友に対して、周囲にいる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、人権教育においても具体的で現実的な学びの場を提供していく必要がある。

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、お互いの人格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。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⁵が、この裁判例はまさしくその共感的な想像や事態を洞察する力を育てることにつながるのではないかと予想される。

なお、本判決書では、被害者保護者の責任について、「子ら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、早晚弱者に対する暴力的行使によるいじめに及ぶことを予見し得たにもかかわらず、そのような努力をすることなく、社会規範を身につけ

せることを中心とする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」として認めている。

中学校における「特別支援いじめ」の授業実践は、いじめ防止・抑止を目指すだけでなく、通常学級の生徒たちに特別な支援を必要とする生徒たちへの対応を共生社会実現の観点から考察し、学習させていく必要がある。そのためには、人格権尊重の資質能力育成がより一層重要となる。その際、何よりも生徒自身のプライドや自尊感情に配慮することが重要であり⁶、そのことが文部科学省が検討しているインクルーシブ教育推進により効果的な授業実践になると考えられる。

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、「特別支援いじめ」のいじめ態様に対応する判決書教材として、大阪地方裁判所平成9年4月23日判決「大阪府中学校いじめ暴行殺害事件」を開発する。

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。

本裁判例については、加害者の責任が追及されると同時に、加害者の保護者の監督責任についても裁判官はきびしく判断している。一方、事実認定においては被害者保護者の問題点について多く記されている。そのため、判決書作成においては、テーマを重視するために、その問題点に関わる事実のいくつかは削除し、「特別支援いじめ」というテーマについてより焦点化して考察できるようにした。

本判決では、学校・教師の安全配慮義務違反については本裁判官の判断は責任を認めなかった。そのため、授業においては、一般的な「学校・教師の責任」としての安全配慮義務の説明となる裁判官の判断を示し、この判決では「学校・教師の責任を問わなかった」と明記する。さらに、そのことについてどう考えるかと呼びかけることを通して、生徒たちは裁判官の判断そのものについて考察することになるのではないかと考えられる。

加害者、被害者の保護者の責任についても、裁判官の判断を示す。いじめが学校内の生徒だけに関わるだけでなく、保護者は監督責任を問われることを理解させることにつながるのではないかと考えられる。

2 判決書教材の実際

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

【判決の概要】

[主文] 原告らの本訴請求は、被告生徒ら及び被告親権者ら各自に対し、原告花子について金2845万5496円、原告太郎について金2625万5496円請求を認容することとし、原告らの被告T市に対する請求は理由がないからいずれも棄却する。

(要約) 判決は、「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・継続して加えることにより、少女に苦痛を与える行為、いわゆるいじめである」という表現で、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、その上で、加害生徒に対して、暴行を加えて少女を死に至らしめた4名の生徒の不法行為責任を認め、加害生徒の保護者については「本件暴行死事件を起こす結果を招いた」として親権者の責任を認めた。しかし、学校設置者の責任(=学校・教師の過失)を根拠とする賠償請求は認めなかった⁷。

【認定された事実】

- (ア) Aは、T市内の小学校を卒業し、T市内の中学校に入学した。小学校から中学校への引き継ぎによると、(1)Aは、「情緒不安定、発育遅滞、場面元緘黙(家庭など心を開ける場所以外の場面、例えば授業内容が理解できない教室等では口を閉ざして言葉を発しない状態になる症状)」という障がいがあると判断され、学習面においても、「実技実習を伴う教科について介助をしてやるとできる。理解力が乏しく個別に説明してやる必要がある。学力は小学校二年のレベルで加減などについてはできる。ひらがなは読める。漢字も一部読める。作文の力は十分ではないが書ける力はある。」という状態であったため、保護者の花子に通知し、同人の了解を得て、(2)Aを「ひまわり学級」と呼ばれる特別支援学級に入級させることとした。中学校の特別支援学級は、障がい児をその障がいの種類により精神薄弱と情緒障がいの二つのクラスに分けており、Aは情緒障がいのクラスに入級した。
- (イ) Aは、学籍簿上特別支援学級に入級・所属することとなったが、T市においては、その独自の教育方針として、これまでの障がい児教育が普通教育と隔絶した形で行われてきたことへの反省から、障がい児をできるだけ健常児と共に学ばせることで、知的な刺激や人間関係の訓練をし、健常児は弱者へのいたわりや感受性を育てることを目的として、いわゆる「統合教育」が行われていたため、(3)Aは「原学級」と呼ばれる普通学級に編入され、健常児である普通学級の生徒と一緒に授業を受けることとなった。Aは、本人と母親花子の強い希望により、中学三年生に進級した時点で特別支援学級の所属から外れ、学籍簿上も普通学級に所属することとなった。

(ウ) (4)Aは、小学校時代から、他の生徒に声をかけて逃げたり、他の生徒の頭や背中を後ろから叩いて逃げたり、他の生徒の顔を見て笑って逃げるなどの行動を取ることが多かった。また、他の生徒から見ると、Aは小柄で痩せていて、髪の毛はバサバサでフケが目立ち、洗髪をしていないようであり、着衣も汚れやシミだらけで洗濯もしていないように見えた。そのため普通の生徒とは異質の存在と映り、他の生徒から、「服が汚い」などと言われて避けられることがあり、また、小学校の同級生であったAなどの一部の男子生徒からは、「Aに手で触れるのは汚いから」という理由で足で蹴られたりしていた。中学校に入学後もAの右のような振る舞いは全く変わらず、頭髪は入浴や洗髪をしないためかフケだらけであり、また着衣も洗濯をしていないためか汚れたままの制服とブラウスを着用し、しかもスカートを短くたくしあげて着用したり、ソックスをはかないなど他の生徒と異なる様子であった。小学校のころからAを知っているAらは勿論のこと、被告生徒らやその他の生徒の中にも、(5)Aに対し、「汚い」、「うっとうしい」、「A菌（ばい菌のことであり、Aに触れるとばい菌が染るので、Aに触りたくないという意味を込めている。）」などと言ったり、靴でAの頭を叩いたり、背中や足を蹴ったりする者が出てきた。

暴行を振るっていた生徒は、(6)B、C、D、Eら男子生徒約10名であり、これらの生徒がAを手で殴らずに、靴で頭を叩いたり、蹴ったりしていた理由は、前述のとおり、Aに直接手で触れるのが汚いと考えていたからであった。そして、これらのAに対するいじめは、教職員の見ているところで行われることはなかった。

(エ) Dは、中学校に入学後の1年生の1学期にAのことを知り、2学期にはAが校内で他の生徒から蹴られるのを目撃するようになったが、D自身Aに対して暴行を加えるようなことはなかった。しかし、Dが2年生の2学期に頭髪を金色に染め、変形学生服を着用するようになり、Dの姿を見たAが、走って逃げるようになったり、両手で顔を覆ってDを怖がる素振りをするようになったことから、DはAのそのような素振りに立腹するようになり、9月ころ、小学校付近の路上でA及び母親の花子を見かけるや、右両名のところに掛け寄り、Aに対し、「おまえ、このあいだ何で逃げたんや。」などと言って、いきなりAの(7)ふくらはぎを2回蹴りつけ、また、8月ころにも、自宅付近にあるハンバーガー店「ロッセリア」の店内において、母親及び姉と一緒にいたAを認めるや、(8)いきなりAの足を強く蹴るという暴行を加えた。なお、A及び母親は、右暴行の事実を中学校の教職員に申告したことはなかった。

Dが本件事件を起こすまでにAに対して行った(9)いじめは、右2回の暴行のほか、Aの身体を足蹴りしたことが5、6回あり、また、(10)多数回にわたって大声で怒鳴ってAを脅すということがあった。

(オ) Eは、1年生の1学期ころ、友人であったBがAに対して唾をかけたり、「汚い」などと悪口を言っているのを見て、Aのことを知るようになり、Aに対して言葉によるいじめをするようになったが、1年生の時には自らAに暴力をすることはなかった。

た。Eは、2年生の2学期に、AがEの顔を見て笑って逃げたことに立腹し、Aを(11)追いかけて足蹴りしたことが1回あり、そのほかに本件事件を起こすまでに(12)2回位Aを蹴ったことがあった。

(カ) Fは、小学校3年生のころからAを知っており、中学校入学後本件事件を起こすまでに(13)3回位Aを足蹴りしたことがあった。

(キ) Gは、四月ころAのことを知り、10月ころより、Aから、度々名前を呼び捨てにされた上、頭や背中を叩かれるようになったが、当初はこれを我慢していたところ、他の生徒から「Aのばい菌がうつる。」とはやし立てられたことから、Aに対して立腹するようになったが、本件事件を起こすまでにAに対して暴行を加えたことはなかった。

(ク) Aは、2年生の2学期ころから、無断欠席、遅刻、早退が増え始め、この傾向は3年生に進級してからも続いた。

母親の花子は、朝Aが学校に行かずに寝ていると、一応「学校に行くように」とは言った。Aは、母親が日中外出するのをよいことに、家でブラブラして学校に行かず、好き勝手なことをしていた。1年生の2学期から勉強についていけず、学校をさぼるようになり、1日にタバコを10本吸い、3年生になってから、遊ぶ金欲しさに、小学生から金銭を脅し取ったり、商店のレジから金銭を盗んだことが9回位あり、京阪京橋付近の盛り場で見知らぬ男5人に誘われてドライブに行ったことがあった。

(ケ) 中学校としては、Aがいじめの対象になりやすく配慮を要する生徒であるとの認識を有していたので、学級編成に当たっては、Aに理解があり、支えてくれる生徒を中心に学級編成するなどの配慮を行った。また、担任のE教諭、K教諭、Y教諭らは、Aの服装や髪型、また態度や行動から、他の生徒がAに反発し、その反発から手で小突いたり、足で蹴るなどのトラブルが生じていたことや、Aがクラスの中で浮き上がった存在となりやすいことを認識していたため、(14)トラブルに関係した生徒に対し、Aの性向など(特に、Aの行動は、他者に対する愛情の表現方法であることなど)を理解するよう指導した。Aに対しては、社会生活を送るのに困ることがないように、「ありがとう。」「ごめんなさい」といった感謝や謝罪の言葉を言えるように指導していた。また、Aの不登校に対する対応としては、Aの同級生の子に頼んで、毎朝Aの自宅に迎えにいたり、Aの自宅に電話をかけたり、家庭訪問や保護者との懇談会の機会に母親の花子に対してAが学校を欠席がちであることを告げ、善処を求めた。しかし、Aは、せっかく迎えに来てくれた生徒と一緒に登校しないことが多く、時には、母親の花子が迎えに来てくれた子を追い帰したりするなど、同級生によるAを迎えに行く取り組みも効果がなかった。また、母親の花子は、日中は勤めに出ているにもかかわらず、中学校にはその事実を教えようとせず、勤務先も伝えなかったため、中学校から母親の花子に連絡を取れないことが多かった。結局、本件事件が起こ

るまで、Aの不登校や問題行動が減ることはなく、その原因が究明されることはなかった。そして、(15)担任らは、Aが教職員の目が必ずしも行き届かない登下校時や休み時間、放課後に本件いじめに逢っていることには気が付かず、また、Aを理解してその支えとなり、同人と接触する機会の多いはずの生徒たちからもいじめの話を聞かなかったため、Aに対するいじめが存在するものとは認識することができず、Aに対するいじめに対する対策を特に講ずることもしなかった。

(コ) (16)母親の花子は、中学3年の9月末ころ、Aから、「今日もいじめられた。Bに背中を蹴られた。学校に電話して欲しい。」と訴えられたため、中学校に電話をかけ、対応したI教頭に対し、Aに対するいじめがあったことを伝えて善処を求めた。10月始めころにも、(17)Aから再びDに背中を蹴られたと訴えがあったため、中学校に電話をかけ、対応した中学校の教職員に対し、いじめがあったことを伝えた。中学校では、通報を受けたI教頭がY教諭に対して通報があったことを告げ、Y教諭はAの3年生時の担任で学年生徒指導担当でもあるZ教諭に右通報があった旨を告げたところ、Z教諭は、D宅を訪問してDを指導した。Y教諭は、DからAに背中を蹴られた事実を確認した。その後、母親の花子からは、中学校に対して右のような通報がなされたことはなく、事実、Z教諭による指導があつて以降、DによるAに対する暴行はなくなった。なお、(18)右教諭らは、本件事件以前は母親の花子から右通報のあったことをN校長に報告しなかった。

(サ) 10月に行われた生徒会役員選挙の立会演説会で立候補した生徒たちが中学校に存在するいじめについて訴え、生徒会新聞には、生徒会の目標として、「いじめをなくそう」ということが掲げられた。当時の生徒会長は「中学校にはまだまだ、いっぱい、いじめがあります。ぼくは、それが人ごととは思えません。ぼくもいじめられたことがあります。でも、みんなは、いじめについて、まじめに、かんがえようとしません。いじめを、ほおっておいて自由への土台作りはできません。ぜったいいじめをなくしていこう。ぜったいいじめをなくしていこう。」という決意文を始め、「私は、『いじめ』について考えていきます。」という副会長の決意文、書記の「ぼくが四役をやっている間は差別やいじめのないよりよい仲間作りかできるようにしていこう」との決意文が掲載された。新聞の「生徒会方針案 専門委員会方針案」には、「今のクラスや学年で上下関係があつたり障がいを持っている子をいじめたりする状況が普通になってきています。」「むしゃくしゃしている人が何の罪もない『障がい』を持つ人になぜか、やつあたりをするということがおきています。それを周りの一部の人が注意してもそれをやめるところか逆に注意した人も攻撃をされるというおかしいことがあります。」とされていた。この演説を聞いたり、(19)生徒会新聞に目を通したN校長は、職員朝礼において、教職員らに対し、中学校内におけるいじめの有無を調査し、いじめの事実が発見された場合は教諭又は学年生徒指導係に報告するように指示したが、特にいじめについての報告はなされなかった。

- (シ) 被告生徒らは、同日の放課後、中学校の下校時刻である午後五時を過ぎても下校せず、「校舎」前の階段のようなところに座って話をしていたところ、Dは、午後5時50分ころ、制服姿のAが「正門」の西隣の高さ約1・6メートル、幅約1・8メートルの鉄製片開の門扉を乗り越えて校内に入ってくるのを発見した。なお、右当時、右正門の鉄製門扉（内開きの二枚）及び片開きの門扉はいずれも閉鎖されており、また、Aは同日学校を欠席していた。
- (ス) Aは、校内に入ってそのまま北に約20メートル進んだところで東に曲がり、「花壇」の北側まで歩いてきたところ、背後からAに追いついたDから、「おまえ、このあいだ逃げたやろう」と声をかけられ、いきなり左脇腹を強く蹴られたため、その場にうずくまるように倒れた。Dは、倒れたAに対し、さらにAの頭部や背中を三、四回蹴り、E、F及び被告GもEに加担してAの頭部や背中を蹴った。Aは、蹴られている間、ずっと身体を丸めて両手で顔を押しさえ、蹴られるたびに、「痛い、やめて」「何で蹴るの」と泣き叫んでいたが、被告生徒らは、これを無視してAに対する執拗な暴行を続け、約25分後によく蹴るのをやめ、EがAに対し「もう蹴れへんから帰れ。」などといっていたところ、同日午後6時15分ころ、校内を巡視していた警備員からの「下校時刻を過ぎているにもかかわらず、正門近くに中学校の生徒数名が集まっている。」との通報を受けたI教頭の指示により、校舎内に残っていた中学校の教職員7名が現場に駆けつけたため、被告生徒らは、正門を乗り越えて校舎外へと逃走した。
- (セ) 右教職員らは、花壇のところにスカートや上着がめくれあがった状態で仰向けに倒れているAを発見したため、保健室に運んだところ、Aは鼻血を出しており、額、頬、鼻に細い擦り傷があり、顔や衣類のあちこちに泥がついていた。その後、Aの顔の表情がなくなって青白くなり、瞳孔が開いているような状態になったため、N校長の指示で救急車を呼び、病院に搬送され、急性硬膜下血腫と診断され、直ちに同病院に入院し、左前頭部の血腫を除去する手術を受け、その後も同病院において治療を受けたが、午後11時45分ころ、脳圧迫により死亡した。

【裁判所の判断】

(ア) 学校・教師の責任

(20)公立中学校の教員には、学校における教育活動及びこれに密接に関連する生活関係における生徒の安全の確保に配慮すべき義務があり、特に、他の生徒の行為により生徒の生命、身体、財産などに大きな影響ないし危険が及びおそれが現にあるようなときには、そのような悪影響ないし危害の発生を未然に防止するため、その事態に応じた適切な措置を講ずる義務があるといわなければならない。

本件事件までに、Aに対して集団で暴行を加えた事実や、加えようとしたことはなかった。(21)事件が、校内において、たまたま校内に残っていた被告生徒らが集団で暴行

を加えたという極めて偶発的なものである。教職員らが、他の生徒により A の生命、身体に大きな悪影響ないし危害が及ぶおそれがあると予見することは極めて困難であったというほかはなく、右教職員らにおいてかかる予見が可能であったことを認めるに足りる確かな証拠もない。そうすると、教職員らが被害を防止する過失があったものとは認められない。

(イ) 加害者の保護者の責任

(22)保護者は、中学生の子であっても、原則として子どもの生活関係全般にわたってこれを保護監督すべきであり、少なくとも、社会生活を営んでいく上での基本的規範の一として、他人の生命、身体に対し不法な侵害を加えることのないよう、わが子に対し、常日頃から社会的規範についての理解と認識を深め、これを見につけさせる教育を行って、中学生に人格の成熟を図るべき広汎かつ深遠な義務を負っている。

この事件では、保護者らは、自分の子どもらが夏休み以降、中学校のいわゆる「番長」であり暴力を背景として同級生・下級生に影響力を及ぼしている E を中心とするグループを形成し、以来、怠学、喫煙、服装の乱れ等の問題傾向が続いていたのであるから（かかる性向がやがて暴力的非行へと結びついていきやすいことは疑いを入れないところであろう。）、子どもらと生活を共にしている保護者として、わが子の行動や言動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、自分の子どもらが E の影響のもとに、そのうちに暴力を行使して、いじめに及ぶことを予想でき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、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、わが子らに本件事件を引き起こさせる結果を招いたものというべきである。

したがって、(23)加害者の保護者らは、わが子らに対する監督義務を怠った過失があるというべきであるから、不法行為責任がある。

(ウ) 被害者の保護者の問題

なお、加害生徒らやその保護者は、亡くなった A の服装が必ずしも清潔でないとか、他の生徒にちょっかいを出すなど、A の日常の振る舞いがこのいじめ殺人事件を引き起こした側面も否定できないと主張する。これは(24)A の母親の花子が養育責任を十分果たしていなかったことにも要因があると考えられるので、これらの点を裁判では考えるべきであると主張するが、A の日常の振る舞いを理由に裁判では考慮できないのは明らかであって、その主張はとうてい採用することができない。

以上のとおり、損害賠償請求権は、原告花子につき金 2845 万 5496 円、原告太郎につき金 2625 万 5496 円となる。

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 35 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構成要素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判決書記述を抜き出したものである。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などの構成要素を抽出したものである。

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「g 特別支援いじめ」に注目する。このいじめの態様に対して、本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「大阪府中学校いじめ暴行殺害事件」を、いじめの態様と責任論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 35 である。

＜表 35 「大阪府中学校いじめ暴行殺害事件」判決書教材の記述とキーワード、構成要素との関連＞		
判決書教材の記述	キーワード	構成要素
F(5)A に対し、「汚い」、「うっとうしい」、「A 菌」などと言った	F(5)言葉によるいじめ	a 悪口
F(10)多数回にわたって大声で怒鳴って A を脅すということがあった。	F(10)大声で脅すいじめ	
F(6)B, C, D, E 男子生徒約 10 名の生徒が A を手で殴らずに、靴で頭を叩いたり、蹴ったりしていた	F(6)集団暴行によるいじめ	c 暴行・恐喝
F(7)ふくらはぎを 2 回蹴りつけた。	F(7)～F(13)暴行によるいじめ	
F(8)いきなり A の足を強く蹴るといふ暴行を加えた。		
F(9) 2 回の暴行のほか、A の身体を足蹴りしたことが 5, 6 回あった。		
F(11)追いかけて足蹴りした		
F(12) 2 回位 A を蹴った		
F(13) 3 回位 A を足蹴りした		
F(1)A は、「情緒不安定、発育遅滞、場面元緘黙」という障がいがあると判断された	F(1)F(4)特別な支援を必要とする生徒の現況	g 特別支援いじめ
F(4)A は、小学校時代から、他の生徒に声をかけて逃げたり、他の生徒の頭や背中を後ろから叩いて逃げたり、他の生徒の顔を見て笑って逃げるなどの行動を取ることが多かった。また、他の生徒から見ると、A は小柄で痩せていて、髪の毛はバサバサでフケが目立ち、洗髪をしていない		

ようであり、着衣も汚れやシミだらけで洗濯もしていないように見えた。		
F(2)保護者のH子に通知し、同人の了解を得て、Aを「ひまわり学級」と呼ばれる情緒障がいのクラスの特別支援学級に入級させることとした。	F(2)F(3)特別な支援を必要とする生徒への対応	
F(3)T市においては、「統合教育」が行われ、Aは普通学級に編入され、普通学級の生徒と一緒に授業を受けることとなった。		
F(14)トラブルに関係した生徒に対し、Aの性向などを理解するよう指導した。Aに対しては、社会生活を送るのに困ることがないように、感謝や謝罪の言葉を言えるように指導していた。	F(14)学校教師による日常的な指導	h 学校教師の安全配慮義務
F(15)担任らは、いじめに逢っていることには気が付かず、また、生徒たちからもいじめの話を開かなかつたため、Aに対するいじめが存在するものとは認識することができず、Aに対するいじめに対する対策を特に講ずることもしなかった。	F(15)学校教師のいじめ認知の対応不足と責任	
F(18)教諭らは、母親の花子から通報のあったことをN校長に報告しなかった。	F(18),F(19)学校教師のいじめ対応の組織的問題点と責任	
F(19)生徒会新聞に目を通したN校長は、中学校内におけるいじめの有無を調査し、発見された場合は報告するように指示したがいじめについての報告はなされなかった。		
F(20)中学校教員には、学校における教育活動及びこれに関連する生活関係における生徒の安全の確保に配慮すべき義務がある	F(20)学校教師の日常的な安全配慮と義務	
F(21)事件は、生徒らが集団で暴行を加えたという極めて偶発的なものである。教職員らが、予見することは極めて困難であった。教職員らにおいて予見が可能であったことを認めるに足りる的確な証拠もない。教職員らが被害を防止する過失があったものとは認められない。	F(21)学校教師のいじめの予見可能性と過失責任	
F(22)保護者は、子どもの生活関係全般にわたってこれを保護監督すべきであり、基本的規範として、他人の生命、身体に対し不法な侵害を加えることのないよう、常日頃から社会的規範についての教育を行って、中学生に人格の成熟を図るべき義務を負っている。	F(22)加害者保護者の日常からの適切な指導監督の義務	i 加害者保護者の保護監督義務
F(23)保護者として、わが子の行動や言動について実態を把握するための適切な努力がある。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ので、加害者の保護者らは、わが子らに対する監督義務を怠った過失がある。不法行為責任がある。	F(23)加害者保護者の実態把握の努力義務	
F(16)母親は、Aから、「今日もいじめられた。学校に電話して欲しい。」と訴えられたため、中学校に電話をかけ、教頭に対し、いじめがあったことを伝えて善処を求めた。	F(16),F(17)被害者保護者のいじめ対応	j 被害者保護者の保護監督義務
F(17)母親は、Aから再びDに背中を蹴られたと訴えられたため、中学校に電話をかけ、応対した中学校の教職員に対し、いじめがあったことを伝えた。		
F(24)Aの母親が養育責任を十分果たしていなかったことにも要因があると考えられると主張するが、Aの日常の振る舞いを理由に裁判では考慮できないのは明らかである。	F(24)被害者保護者の養育責任の過失問題	

上記の表 35 から、本判決書教材における構成要素は、「a 悪口」「c 暴行・恐喝」「g 特別支援いじめ」「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」が抽出できる。

本判決書教材においては、いじめの事実に関連する記述を通して、いじめの具体的な内容について理解できる。そのいじめは、構成要素である「a 悪口」「c 暴行・恐喝」が抽出できたように、「言葉によるいじめ」や「暴力によるいじめ」が含まれている。次

に、「h 学校教師の安全配慮義務」についても考察する事実が示されている。たとえば、母親は中学校に電話し、いじめの善処を求めたことや、校長がいじめ調査を行うように指示したが、その報告がなかった事実である。これに対し、「裁判所の判断」は、「学校・教師の責任」として、「安全配慮義務」についての説明があり、本集団暴行殺害については予見不可能で、教職員に過失がなかったと判断している。この判断について、生徒たちと議論することが可能となる。そのことで、学校教師の安全配慮義務について考察していく学びの機会が準備できると考えられる。

特色ある構成要素は、「g 特別支援いじめ」に関わることである。本いじめ事件は「特別支援いじめ」であり、特別な支援を必要とする生徒がいじめられて最終的には殺害されるという事実の学習を通して、どのような対応をしていくべきなのかを考察していくことが可能になると考えられる。

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

本節では、表 36 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 36 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。授業構成における場面でいじめの態様やいじめ責任などの構成要素の位置づけを示している。

＜表 36 大阪府中学校いじめ暴行殺害事件の判決書教材を活用した授業構成＞			
	発問・指示	学習活動	留意点
第1次	<ul style="list-style-type: none"> 大阪府中学校いじめ暴行殺害事件の判決書を読もう。その際、どの行為がいじめだと思うか、判決書に下線を引こう。 抜き出したいじめは刑法でいうとどんな行為に該当するのだろうか。 <p>【(5)～(12)】</p>	T:発問する。 P:下線を引いて、発表する。 T:発問する P:答える	<ul style="list-style-type: none"> 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る。
第2次	<ul style="list-style-type: none"> 感想文を読んで前時で学んだいじめについてのみんなの感想を聞こう。 各グループに与えられた課題についてグループで話しあろう。 <p>①いじめの責任の所在。 ②学校・教師の対応 【(13)～(17)】 ③周囲の人たちの対応。 ④いじめから逃れる被害者の対応。 ⑤さまざまな個性を持つ仲間とどのような関係づくりを行うことが大切なのだろうか。【(1)～(4)】</p> <ul style="list-style-type: none"> 課題①と②について対象グループに発表してもらい、学級みんなで考察しよう。 二つの班の意見の違いを確認して学級みんなで責任について考えよう。 二つの班からの発表を聞いて、学校教師の責任を考えていこう。 学校教師のきちんと指導というのはどうすれば良いのだろうか。 学校教師は、個性の強い人は特別学級に入れて別々にすれば良いのだろうか。 裁判所はどのような判断をしたのか、判決書の裁判官の判断を読もう。＝学校教師には生徒たちの安全配慮義務があるということの説明【(18), (19)】 この判決文では学校・教師の責任を問わなかった。どう考えるか。 	T:感想文を読む。 T:課題について話し合う。 P:課題について話し合い、用紙にその対応を3つ書き出し、その理由まで考える T:指示する。 P:対象グループの代表が前に出て理由をつけて発表する。 T:発問する。 P:考察し、発表する。 T:裁判官の判断を読んで説明する。 P:判決書を読み、説明を聞く。 T:発問する。 P:意見を述べる。 P:感想を書く。	<ul style="list-style-type: none"> 生徒の意見の不十分な点を指摘し、考察させる。 特別支援の在り方について論議する。 判決書におけるいじめ被害者を救うための学校教師の対応について考察させる。
第3次	<ul style="list-style-type: none"> 周囲の人たちはどうすればよかったのか、3つの班の代表に発表させる。(課題③) 先生にいじめのことを伝えるためには、現実的にどんな方法があるでしょうか。 この学級の周囲の人たちはどうして被害者のいじ 	P:発表する。 P:考察し、意見を述べる。 T:発問する。 P:考察し、意見を述べる。	<ul style="list-style-type: none"> 判決書的事实から具体的現実的に考察させる。

	<p>めのことを報告しなかったんだろう。 ・被害者はどうすればいじめ被害から逃れられたのでしょうか。(課題④)</p> <p><u>・いじめは被害者そのものに問題があったのか。被害者が悪いのか？</u></p> <p><u>・通常学級では、障がいのある人も通常学級の人と同じようにしないといけないの？通常クラスの人と同じようにできないといけないの？</u> <u>・だから、できないときはみんなで注意する？</u> 【(22)】 <u>・「インクルーシブ教育」についての説明(省略)</u> <u>・「さまざまな個性を持つ仲間とどのような関係作りを行うことが大切なのだろうか」というテーマで発表させる。(課題④)</u></p> <p><u>・「共生社会」の説明(省略)</u> <u>・被害者はどうすればいじめから逃れられるのか、その法的措置について判決書の判断から学ばせる。</u></p>	<p>T:生徒の意見の不十分な点を指摘し、考察させる。 T:発問する。 P:意見を述べる。 T:生徒の意見の不十分な点を指摘し、考察させる。 P:考察し、意見を述べる。 T:発問する。 P:意見を述べる。 T:発問する P:考察し、意見を述べる。 T:インクルーシブ教育について説明する。 P:発表する。 P:考察し、意見を述べる。 T「共生社会」を説明する。 T:被害者の法的措置を説明する。 P:授業感想を書く。</p>	<p>・被害者にいじめの責任転嫁する生徒たちの認識に迫る。</p> <p>・判決書の被害者は情緒障がい、知的障がいがあり、特異な行動や言動があることをおさえる。 ・世界の動きとしてインクルーシブ教育や共生社会実現へ向けて進みつつある状況を説明する。</p>
	<p>【 】の中の数字番号は判決書教材の下線と対応する。</p>		

授業のねらいについては、「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っつめ、人格権の侵害となること、本判決書のような暴力はどんな場合も許されないことを理解させる。」「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。」「知的障がい児や情緒障がい児を特別支援いじめを必要とする仲間として認め合い、ともに仲間としての関係作りを大事にしながら学校生活を送ることの大切さを考え学び合う。また、いじめ被害の事実を学ぶことで、いじめ防止・抑止の態度・行動を育成する。」「名誉や自尊心がいかに大切なものを学び、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。」とした。

第1次においてはこれまでの授業計画とほとんど変化はないが、判決書教材に工夫がある。本裁判例は、上記の裁判の概要で示したように、被害者の保護者についても責任が問われた。そのため、裁判例におけるいじめ事実は、保護者の問題点が多数記されている。そのために、判決書教材の開発では、その部分に生徒たちの関心が集中しないように、吹き出しをつくり、工夫した。判決書教材の導入部分には吹き出しを入れて、「学級にはさまざまな個性を持つ仲間たちがいます。障がいのある生徒もそのひとりです。学級の仲間としてさまざまな個性を持つ生徒とどのような関係作りを行っていけばいいのでしょうか。次の判決書から考えていきましょう。」と学習課題を明確にした。そのことで学習意

欲を喚起し、本テーマとの関連で学習内容を考察していく道筋を最初から示そうと考えた。

学びのキーワードとの関連では、(5)～(12)が組み込まれている。それらはすべて、いじめの事実認定に関わることである。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・人権侵害である事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(13)～(17)の事実、保護者の責任については、(15)、(16)が活用できる。さらに、個性ある仲間との関係づくりについてのテーマの議論は、特別な支援が必要な生徒たちとの関係性を考える上で、(1)～(4)の事実はクローズアップしてくる。第3次では、「通常学級において特別な支援を必要とする生徒たちとの対応について議論していく中で、(22)の裁判官の判断も位置づけられる。なぜ、裁判官は被害者保護者の問題性について問わなかったのかという問題は、特別支援を必要とする生徒たちに関わる問題について特別の配慮が必要とされることを示しているとも考えられる。

2 授業実践の概要

(1) 基礎的なデータ

本授業実践は2011年3月と2011年10月に公立中学1年生2クラス、それぞれ授業総数35人と31人を対象に行われた。感想文の総数は65（一人未提出）である。

社会科歴史的分野において3時間のカリキュラムを特設し、「いじめ問題を考える」というテーマで授業を行った。授業者は新福悦郎である。

(2) 授業の概要および特色

本研究では、授業感想文記述の分析を通して、本いじめ授業の構成要素を検討する。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」「授業実践後の質問紙分析」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。授業感想文の分析については次節で説明する。

3 授業の特色

本授業の特色については、主に生徒たちの授業記録（2011年3月のみ、第3次）、授業後の質問紙調査の内容を分類し、分析した。分類については記述内容複数可とした。また、授業を受けて6、7ヶ月後の生徒たちの変容を調べるために、アンケートを実施した。分析においては、授業前・授業後などのアンケートについては全データが揃っている2011年10月の実践に焦点化した。なお、授業記録や授業後質問紙調査の記述の分類につ

いては、小学校教諭1名、中学校教諭1名、博士後期課程学生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7月）。

（ア）第3次授業記録

T：周囲の人たちはどうすればよかったのか、5、6、7班の代表の人に発表してもらいます。

5班：「先生たちに助けを求める」というのと、「たくさんの人で加害者をとめる。」それから「Aの目立つところを注意する」というのを考えました。

6班：最初に「先生にいじめのことを伝える（匿名希望で）」というのと、「Aにも注意する」、それから「みんなでAを守る」という方法をとるべきだったと思います。

T：なるほどね。匿名希望とかあるけど、もう少し具体的に説明して下さい。

S1：わからないように先生にいじめのことを伝えるということです。

S2：つまり、Aのいじめのことをチクルというか、Aがどうされているかをひそかに伝えるということです。

T：チクルってどういうこと？

S3：告発するということ。

T：告発ね。これってどうみんな、わからないように先生にいじめのことを伝えるためには、現実的にどんな方法がある？まず、なぜ、わからないようにするの？

S4：逆にEたち（加害者）からボコボコにされてしまうからです。

T：つまり、いじめのターゲットに逆にされてしまうということだね。

S5：そうそう。

T：では、わからないように秘密に伝えるためにはどうしたらいいのか。

S3：先生のところにひそかに行ってAのいじめのことを伝える。

T：これってどう？大丈夫？

S1：先生がだまっていれば、ばれない。

T：なるほどね。他には？

S3：手紙や電話などでやればぜったいばれない。

T：そうだね。たしかに手紙を書いて先生に渡したり、あとで自宅から電話とかすれば、ばれないでいじめのことを伝えられる可能性が高くなるね。

T：でもこの学校では、周囲の人たちは何もしなかった。そのためにいじめは深刻になり、最終的には殺害されるということになったわけだ。では7班の代表、発表をお願いします。

7班：私たちは「いじめているのを見ていたら、止めたり、注意をしたらよかった」と思います。

T：先ほどの発表でもありましたが、「みんなでAを守る」とか「いじめを見たら止めたり、注意をする」という意見がありましたが、現実的に考えて、本当にみなさんはいじめを止められますか。加害者は茶髪で違反服を着た不良グループです。「やめろよ」と本当に言えますか。

S：（あちこちで）自分はいえる。自分は無理とかの発言。

T：では自分はいじめを止められるという人、手を挙げて下さい・・・（一人）

T: 無理かもしれないという人、手を挙げて下さい。(10人ほど)では、なぜそう考えたのですか？

S: やっぱりむずかしい。実際にそうやったら、自分がやられそうで怖い。

S: でも、学年全体でやれば、なんとかなるんじゃないかな。

S: 生徒会に相談するとか・・・。

S: この学校の先生たちは校長先生まで言わないから、校長先生に直接言うというのがいいかな。

T: さっきもあったけど、逆にターゲットになってしまうというのが怖いね。でも、分からない方法で伝えるという方法はあったはずだね。

T: では、この学級の周囲の人たちはどうしてAのいじめのことを報告しなかったんだろう。

S: 加害者がこわいし・・・。

S: めんどくさかった。

S: 関係ないと人ごとのように考えていた。

S: さっきから出ているけど、ターゲットになるのが怖いというのがやはりあったんだと思います。

T: そのために何もしなかった周囲の人たち。いじめは深刻になり、最後は殺されるという最悪の事態になっていくわけですね。

S: 私は、学級学年の中にAを毛嫌にする状況、つまりいやだなあという気持ちがあったんだと思います。だって服装は汚いし、髪はボサボサだし、たたいて逃げたり、いきなり笑い出すんですよ。Aに対する嫌悪感がいちばんの原因だったのではないかと思います。

T: なるほどね。たしかにそんな雰囲気があったのなら、Aはいじめられて当たり前という気持ちが周囲の人たちの中にあっただけでしょう。そのためにいじめは深刻となっていった。

T: それではAはどうすればいじめ被害から逃れられたのでしょうか。8班から発表してもらいます。

8班: 私たちは、Aは「①先生に相談すれば良かった。 ②そのまま特別支援学級にいれば良かった。 ③あいさつをしっかりとすれば良かった。」と考えました。

T: 今発表がありましたが、みなさんはこの意見についてどう考えますか。

S: 賛成です。あげたことをやっておけば良かったと思います。

S: 同感です。そう考えます。

T: 今の意見ですが、あなたたちが言おうとしていることは、こんな風に考えることはできませんか。Aは様々な問題をかかえている。なのに、きちんとした行動をとっていない。だから、Aにいじめを引き起こす原因があった。いじめはAそのものに問題があった。Aが悪いんですか？

S: いや、Aが悪いんじゃないくて、Aにいじめをおこす要因があったというか・・・。

T: 先ほどの発表にもあったけど、「Aの目立つところを注意する」「Aにも注意する」という意見を考えると、きちんとできなかつたAを「いじめられて当たり前」と思っていたんじゃないかな。

T: だから、いじめられるよりはAを別々にして、特別支援教室に分けるといいと考えたのかな？

S: 深刻ないじめにあつてなぐったり蹴られたりするよりは、別の教室の方がいいと思う。

T: なるほどね。いじめから逃れるための緊急避難としての特別支援へもどすというものね。でもどうなの。普通学級では、障がいのある人も普通の人と同じようにしないといけなの？普通の人と同じようできないといけないの？できないからいじめられて当たり前？

S：普通学級に入るのだから、同じようにしないといけないと思う。

T：だから、できないときはみんなで注意する？

S：だって突然頭や背中をたたいて逃げたり、他の生徒の顔を見て笑って逃げるなどの行動をとるなんてよくないと思う。間違っていることは間違っているとちゃんと注意してやめさせないといけない。

T：なるほどね。でも、Aは情緒不安定だったよね。情緒不安定というのは、気持ちが落ち着かないという障がいだから、突然笑ったりたたいたりというのがあって当たり前なんじゃないの。

S：だから普通教室でやっていくのであれば、みんなと同じようにできないといけない。

S：じゃあ先生。普通の生徒は問題があったら注意されて、Aのような人は注意されないと言うんですか。それって、逆に差別じゃないのかな。

T：Aは情緒不安定で発育遅滞という障がいがあるんだよね。障がいを克服するというのはむずかしいよね。なぜなら、「普通と同じように」と言っているのは、たとえば、手がない方や足のない方などに、普通教室でみんなと同じように学んだら手をつけて、足をつけてきなさいと言っているのと同じではないのかな。

S：じゃあ、先生はたたかれてもがまんしなさいと・・・？

T：いやそういうことではなくて、間違っただけをした時は注意することは大切なことだけど・・・

S：そうですね。

T：それ以上に、障がいのある人を私たちは受けとめて、認めなければならないということを言っているのです。これからの時代は、障がい者といっしょに学級で学ぶことが求められています。それは、インクルーシブ教育と言って、判決書の最初にあったけど、障がい者と健常者がいっしょに学ぶことでお互いに人間的に成長することを目指すものなのです。

では、ここで9班に「さまざまな個性を持つ仲間とどのような関係作りを行うことが大切なのだろうか」というテーマで発表してもらいましょう。9班どうぞ。

9班：私たちは次のように考えました。「①その人の個性を理解する。②悪いところを直すようにアドバイスをする。③日ごろから気にかけるようにする（仲良くする）。」です。

T：もう少し具体的に説明して下さい。

S：Aの場合は周囲の人たちがもう少しAの個性を理解すべきだったのに、足りなくて、Aが悪いことをしたら注意ではなくてアドバイスが必要で、常日ごろから仲良くしてサポートしていくことが必要だったと思います。

T：障がいもその人の個性です。学級においてわたしたちは同じ仲間としてその個性を受け入れていく必要があるのではないかと先生は思います。私たちはすぐに「普通である」ことを求めてしまう。しかし、障がいについては「普通である」ことはまずむずかしいのです。それを受け入れることが、これからの学級においては大事なことで、これからの社会においても求められているのです。「共生社会」という言葉があるけど、まさしくともに仲間として受け入れていくことが大事なのです。

では、判決書はだれを断じたのか、また被害者はどうすればいじめから逃れられるのか、その法的措置について判決書の判断から学んでいきましょう。

1) 授業記録の分析方法

本節では分析方法として、岡田了祐が社会科学習評価で応用開発した質的研究法である **Grounded Theory Approach** を活用する⁸。

分析については、その方法で使用されるコーディングを利用して、ローデータを概念化し、その概念を共通項でまとめ、命名し、カテゴリーを作り出す。そのカテゴリーをもとにストーリーラインを作成し、本授業実践の特色を見る。授業記録から生徒たちにどのような学びがあったのかを検討することが可能になる。

次にそのコーディングの過程を紹介する。

2) 授業記録分析の結果

分析の結果、授業記録における生徒たちの発言を切片化し、概念としてまとめ、カテゴリー化すると次の表 37 のようになる。本授業記録から、カテゴリーとしては「いじめ責任追究」「いじめに対する教師対応の問題性」「インクルージョン考察」「周囲の人たちの対応の考察と詳細な説明」「周囲の人たちの対応の現実的考察」「通常学級での障がい者の言動・行動の考察（インクルージョン考察）」を作り出すことができた。そのカテゴリーをさらに、まとめると、「いじめ責任追究」「いじめに対する教師対応の問題性」「周囲の人たちの対応の現実可能な考察」「通常学級での障がい者の言動・行動の考察／インクルージョン考察」の4つにさらにしぼったカテゴリーをつくることができた。

<表 37 授業記録の分析>

カテゴリー	ローデータ 【いじめの授業第3次】	概念
周囲の人たちの対応の考察と詳細な説明	5班：「先生たちに助けを求める」というのと、「たくさんの人で加害者をとめる。」それから「Aの目立つところを注意する」というのを考えました。	周囲の人たち対応の考察
	6班：最初に「先生にいじめのことを伝える（匿名希望で）」というのと、「Aにも注意する」、それから「みんなでAを守る」という方法をとるべきだったと思います。	周囲の人たち対応の考察
	S1：わからないように先生にいじめのことを伝えるということです。	周囲の人たち対応の詳細な説明
	S2：つまり、Aのいじめのことをチクルというか、Aがどうされているかをひそかに伝えるということです。	周囲の人たち対応の詳細な説明
	S3：告発するということ。	周囲の人たち対応の詳細な説明
	S4：逆にEたちからボコボコにされてしまうからです。	周囲の人たち対応の困難さ
	S5：そうそう。	困難さに対する共感
	S3：先生のところへひそかに行ってAのいじめのことを伝える。	周囲の人たち対応の詳細な説明
	S1：先生がだまっていれば、ばれない。	周囲の人たち対応の詳細な説明
	S3：手紙や電話などでやればよかったいばれない。	周囲の人たち対応の詳細な説明
7班：私たちは「いじめているのを見ていたら、止めたり、注意をしたらよかった」と思います。	周囲の人たち対応の考察	
現実的考察	S：（あちこちで）自分はいえる。自分は無理とかの発言。	周囲の人たち対応の現実的考察
	S：やっぱりむずかしい。実際にそうやったら、自分がやられそうで怖い。	周囲の人たち対応の現実的考察
	S：でも、学年全体でやれば、なんとかなるんじゃないかな。	周囲の人たち対応の現実的考察

	S：生徒会に相談するとか・・・。	周囲の人たち対応の現実的考察
	S：この学校の先生たちは校長先生まで言わないから、校長先生に直接言うというのがいいかな。	周囲の人たち対応の現実的考察
	S：加害者がこわいし・・・。	周囲の人たち対応の現実的考察
	S：めんどくさかった。	周囲の人たちの問題点
	S：関係ないと人ごとのように考えていた。	周囲の人たちの問題点
	S：さっきから出ているけど、ターゲットになるのが怖いというのがやはりあったんだと思います。	周囲の人たちの問題点の理由推察
	S：私は、学級学年の中にAを毛嫌いの状況、つまりいやだなあという気持ちがあったんだと思います。だって服装は汚いし、髪はボサボサだし、たたいて逃げたり、いきなり笑い出すんでしょう。Aに対する嫌悪感がいちばんの原因だったのではないかと思います。	周囲の人たちの問題点の理由推察
通常学級での障がい者の言動・行動の考察（インクルージョン考察）	8班：私たちは、Aは「①先生に相談すれば良かった。②そのまま特別支援学級にいれば良かった。③あいさつをしっかりすれば良かった。」と考えました。	被害者の対応考察
	S：賛成です。あげたことをやっておけば良かったと思います。	被害者の対応考察
	S：同感です。そう考えます。	被害者の対応考察
	S：いや、Aが悪いんじゃないかと、Aにいじめをおこす要因があったというか・・・。	被害者の対応の問題性考察
	S：深刻ないじめにあってなぐったり蹴られたりするよりは、別の教室の方がいいと思う。	被害者を教室に移す
	S：普通学級に入るのだから、同じようにしないといけないと思う。	障がい者の通常学級での様子
	S：だって突然頭や背中をたたいて逃げたり、他の生徒の顔を見て笑って逃げるなどの行動をとるなんてよくないと思う。間違っていることは間違っているとちゃんと注意してやめさせないといけない。	障がい者の通常学級での問題性について指摘や指導
	S：だから普通教室でやっていくのであれば、みんなと同じようにできないといけない。	通常学級での障がい者の言動・行動考察
	S：じゃあ先生。普通の生徒は問題があったら注意されて、Aのような人は注意されないと言うんですか。それって、逆に差別じゃないのかな。	通常学級での障がい者の言動・行動考察
	S：じゃあ、先生はたたかれてもがまんしなさいと・・・？	通常学級での障がい者に対する対応考察
	9班：私たちは次のように考えました。①その人の個性を理解する。②悪いところを直すようにアドバイスをする。③日ごろから気にかけるようにする（仲良くする）。です。	通常学級での障がい者に対する対応考察
	S：Aの場合は周囲の人たちがもう少しAの個性を理解すべきだったのに、足りなくて、Aが悪いことをしたら注意ではなくてアドバイスが必要で、常日ごろから仲良くしてサポートしていくことが必要だったと思います。	通常学級での障がい者に対する対応を判決書から考察

ストーリーラインについては、次のように考察できる。（〈 〉はコア・カテゴリー、【 】はカテゴリー、「 」は概念を示す。）

本授業では、【いじめ責任追究】が行われ、「教師対応への反論」など【いじめに対する教師対応の問題性】がクローズアップした。次に「周囲の人たちの対応の考察」がなされ、「周囲の人たちの問題点」なども議論となり、【周囲の人たちの対応の現実的考察】が議論の中心となった。「被害者の対応考察」についても議論となり、「被害者を教室に移す」などの意見が出され、【通常学級での障がい者の言動・行動考察（インクルージョン考察）】が行われた。以上のように、〈責任追究による現実的対応考察とインクルージョン考察〉が本授業を通して生徒たちの資質育成となった。

(イ) 授業後質問紙調査

次の表 38 は「授業前」と「授業後すぐ」に「障がいのある人と同じクラスでどのように対応（接して）いくのか。」について、自由記述による調査である。2011 年 10 月に実施した。（％は記述人数に対する割合）

感想文の分類内容	授業前 N=29	授業後すぐ N=31	6ヶ月後 N=29
a 障がいや個性の理解を含む感想文	0(0.0%)	13(41.9%)	1(3.4%)
b 特別で優しいサポートの必要性を含む感想文	4(13.8%)	22(71.0%)	18(62.1%)
c 仲間意識の大切さを含む感想文	0(0.0%)	8(25.8%)	1(3.4%)
d いっしょにいたり遊んだりするという感想文	2(6.9%)	12(38.7%)	3(10.3%)
e コミュニケーションの大切さを含む感想文	5(17.2%)	12(38.7%)	2(6.9%)
f 悪いことをしたら注意するという感想文	9(31.0%)	1(3.2%)	1(3.4%)
g 他の人と同じように接するという感想文	5(17.2%)	4(12.9%)	8(27.6%)
h いじめへの対応を記述した感想文	1(3.4%)	7(22.6%)	4(13.8%)
i 無視するや受け流すという記述を含む感想文	3(10.3%)	0(0%)	1(3.4%)
j 記入なしやわからない。	2(6.8%)	1(3.2%)	0(0.0%)
総数	31	80	41
平均記述数	1.1	2.6	1.4

「授業前」においては、障がい者に対して「f悪いことをしたら注意する」の割合が多く、また、「a障がいや個性の理解」も少ない。さらに、「i無視したり、受け流す」や「j記入なし、分からない」という項目も見られた。

ところが、授業後すぐの項目を見ると、「a障がいや個性の理解」や「b特別で優しいサポートの必要性を含む感想文」などの項目が増加している。障がい者への対応について記述した感想「b、d、e、f、g、h、i、j（ijは統合）」を取り出して、授業前と授業後すぐをカイ二乗検定を行うと、 χ^2 値=31.20、df=6、 $p<0.01$ となり、学習による認識の変化は統計的に高度に有意であった。残差分析では、「b」の変化がプラスで大きく、統計的に有意であった。また、感想文の分類項目も平均で2.6に倍増しており、この学習を通して生徒たちは認識を深めたことを示している。以上の自由記述の調査による分類と分析を通して、この学習が特別支援に対する対応について生徒たちに具体的な考察を深めることにつながったと考えられる。

（ウ）授業に対する生徒たちの評価

授業後、生徒たちに評価をとった。授業後に「とても役に立った◎、役に立った○、あまり役に立たなかった△、ほとんど役に立たなかった×」という項目である（2011年3月実践=39名中35名、4名欠席、2011年10月実践=32名中29名、3名欠席）。「とても役に立った（57.8%）」「役に立った（40.6%）」という割合が高く、98%にもおよんだ。

次に、「なぜとても役に立ったと思ったのか」その理由について記してもらった。「いじめをして死に至ることを知った。」などの内容理解の記述がもっとも多く見られた。また、「いじめは絶対にやってはいけないものと改めて感じる事ができた」という決意・姿

勢と同時に、「実際にいじめが起きた時にどうすればいいかという事が学べた」という対応の仕方を学べたことの記述が多く見られた。

以上の記述から、本判決書学習では、過去の実践と同様に、いじめの具体的で現実的な理解と対応の学びが、「とても役に立った」という評価を生み出したものと考えられる。特別支援いじめについては、その対応の学びについて一部の記述が見られた。

(エ) 授業後質問紙調査

授業を終えて6、7ヶ月後の生徒たちにその後の学校生活で役だったことを自由記述で書いてもらった。(2011年10月集計総数32名。2012年3月集計総数29名。)

感想文の内容	考え方の変化	行動・対応の変化	態度の変化	状況の変化	変化なし	記入なし
2011年 32名	9人	10人	6人	4人	6人	3人
2012年 29名	7人	4人	9人	3人	6人	0人
割合	26.20%	23.00%	24.60%	11.50%	19.70%	4.90%

表 39 から生徒たちの多くは本授業がその後の学校生活で役立ったと感じていた。いじめに対する考え方や実際の行動や対応、態度に影響を与えたと考えられる。行動や対応、態度については、「悪口を言わなくなった」「いじめをしないようにしている」「相手の個性(性格)を差別しないで、みんなと同じように接していくようになった。(特に障がいのある友達に対して)」「他人に対して思いやりのある行動ができるようになった」という記述が見られた。また、「ただ見ているだけでなく、手を差し出したいと考えるようになった」「人に対して優しくしようとしている」という記述も見られた。状況の変化としては、「いじめが少なくなり、ケンカが少なくなった」というものであった。考え方の変化としては、「いじめを真剣に考えるようになった」「いじめをしないという気持ちを持てるようになった」というものであった。

さらに、「障がいのある生徒がクラスメートにいたらどうするか」というアンケートを6ヶ月後にとって、その記述内容を分類した。(学級人数は32名だが、1名欠席、2名は授業を受けていないので省いた。2012年3月)それが表38の6ヶ月後の項目である。授業後と比較すると、記入総数が減少し、1人あたりの分類内容も減少している。6ヶ月過ぎて生徒たちは学習内容を忘れてきていることを示している。しかし、障がい者への対応に関する項目「b、d、e、f、g、h、i、j (i jは統合)」にしぼって授業前と6ヶ月後の変化についてカイ二乗検定を行うと、 χ^2 値=23.53、df=6、 $p<0.01$ となり統計的に有意であった。その中でも、「b 特別で優しいサポートの必要性を含む感想文」については残差分析でプラスの変化として、また「f 悪いことをしたら注意する」についてはマイ

ナスの変化として統計的に有意であると判定できた。これらは、思考力や意志・姿勢に関わる資質・能力が育成されたことを示している。

最後に教師の目から見た学級の状況について述べる。2011年3月に行ったクラスでは、授業前に特別支援の生徒たちへのいじめ行為が何度かあったが、新しい学年になって授業を受けた生徒たちによるいじめ行為は認知しなくなった。2011年10月実施のクラスではある生徒が難聴となり、その子に対してクラス内においていじめと思われる行為や発言が続いていた。授業後、それらの発言やいじめ行為はなくなり、落ち込んでいたその生徒は落ち着いた状態となった。その要因にはいくらかの要素があると思われるが、本判決書学習もその一つであったと考えられる。

(3) 本授業の特色

感想文や授業記録で明らかになったのは、特別支援のいじめ判決書を活用することで、学級には障がいのために特別な支援を必要とする級友が存在すること、またそれらの生徒に対するいじめの事実の具体的な学びであった。

本判決書学習によって特別支援の生徒を理解し、対応を考え、態度や行動について現実的に考察できることがわかった。本判決書教材を活用した授業は、いじめへの考え方や対応、姿勢・態度において効果があったと判断できるのではないかと思われる。また、特別支援の生徒たちに対する「特別で優しいサポートの必要性」についての認識も深まったと考えられる。

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、大阪府中学校いじめ暴行殺害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、特別支援のいじめ判決書を活用することで、学級には障がいのために特別な支援を必要とする級友が存在し、それらの生徒に対するいじめの事実と特別支援の生徒を理解し、対応を考え、態度や行動について現実的に考察できることを分析した。そのために、感想文記述は「特別支援いじめ」に関連するものが増え、構成要素になると予想される。

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から、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40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。

次頁の表40は、大阪府中学校いじめ暴行殺害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等の構成要素として抽出したものである。

＜表 40 「大阪府中学校いじめ暴行殺害事件」の授業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
F1	①	これまでいじめの授業を受けていじめは必ず絶対やってはいけない最悪な行いだと思った。たとえその人が少し障害になっていた人だとしても相手をよく理解し日常的なつきあいをするのがとても重要だと思った。	特別支援を必要とする障害者の理解と仲間づくり	g 特別支援いじめ
F2	①	いじめに気づいていない人も悪いというのはすこしおかしいと思います。教師が責任がないのに驚きました。教師もいじめに早く気づけば良かったと思います。いじめられている人も友達や教師などに相談すればいいと思います。相談できない気持ちはぼくには分からないけど、いじめはなくそうとすればなくせるものです。	学校教師のいじめ認知の対応不足と過失責任	h 学校教師の安全配慮義務
F3	①	ぼくが思ったことはどうして個性を持った人だけいじめにあうのだろうと思いました。この授業をしてようやく意味がわかりました。みんなとちがうだけでいじめられるというのは本当に残念だと思った。もしこのクラスでいじめがおきたらいじめられている人に温かい手をさしのべてあげたいです。	特別支援を必要とする生徒に対するいじめ理解	g 特別支援いじめ
F4	①	加害者の親は金をすごい金額で払わなければいけなくてすごく迷惑でとてもかわいそうでした。なぜ、いじめを注意をしなかった先生が無罪なのかと思いました。ぼくはいじめをせず、している人がいたら止めてあげたいと思いました。いじめのない学校生活は	学校教師のいじめの過失責任	h 学校教師の安全配慮義務
F5	①	いじめの授業は3時間ありました。今日は周囲の人は何を被害者にすればいいかを学びました。結果、一人にさせない、先生に相談するなどたくさん意見が出ました。ぼくもこの授業で被害者を助けようと思いました。中学生生活はあと2年半ぐらいあるけど、いじめをなくせるようにがんばりたいなと思いました。	いじめ防止抑止への決意	p いじめ防止・抑止の決意
F6	①	教師が罰を受けなかった。判決はおかしいと思った。	学校教師のいじめの過失責任	h 学校教師の安全配慮義務
	②	さまざまな個性を持つ仲間とやさしく接していきたいと思った。	特別支援を必要とする障害者の理解と仲間づくり	g 特別支援いじめ
F7	①	個性を持つ仲間とうまく過ごしていくには、やはり悪口を言わず、ふつうに接して、	言葉によるいじめ	a 悪口
	②	サポートが必要なときはサポートをして、相手のことをよく理解することがうまく過ごしていく一番の方法なんじゃないかと思った。その人をよく理解してそれに合った接し方をする人が増えればいじめは減ると思う。	特別支援を必要とする障害者の理解とサポート	g 特別支援いじめ
F8	①	加害者の親が一番悪いということを初めて知った。教師は裁判で何も罰をくだされなかったのはなんでだろうと思った。障がいのある人のことを拒否してはいけないと改めて思った。いじめられている人には救いの手をさしのべないといけないんだと思った。	特別支援を必要とする生徒に対するいじめ防止の決意	g 特別支援いじめ
F9	①	一番悪いのは加害者だということが改めて分かり、教師が2番目に悪いことを学んだ。加害者は少年院に行ったが、教師に何も悪いのはおかしいと思った。被害者に近いところにいるし、生徒を守らなければならないのにいじめに気づかなかつたのに、何も悪いのはおかしいと思った。	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
F10	①	ぼくはこの授業を受けてやっぱりその人に合った言葉づかいをしっかりとしたいと思いました。	言葉によるいじめ防止の決意	a 悪口
	②	クラスでいじめている人を見て止められないとぼくは思っていたけど、この授業で先生にチクることがいじめられている人を救うことができるんだと知りました。この授業をしてみて、やっぱりいじめは起こってほしくないと思いました。	他の生徒たちの実現可能な対応の学び	k 同級生の不作為と対応考察
F11	①	いじめをしていた加害者のほかに周囲の人、保護者もいじめに関わっているというところがこれから役立てていきたい。	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	周囲の人といじめを受けている人の関係もよくしていかなければならないということ学んだ。これからのいじめをなくしていくと思う。	他の生徒の対応	k 同級生の不作為と対応考察

F12	①	いじめの授業でやっぱり悪いのは加害者だった。周りの人は見ている、それを報告する手段はたくさんあったのに、なぜ報告しなかったのか。報告する手段は手紙で書く、電話をするというたくさん手段があったのに報告をしないというのは加害者と共犯だとぼくは思う。結果的に周囲の人が報告をしていれば死はまぬがれたらう。だからいじめにあたりいじめにあっている人を見たときは今のような手段を使って楽しく生活したい。	他の生徒たちの対応について批判的考察	k 同級生の不作為と対応考察
F13	①	ぼくはこの授業を通して、いじめという行いの罪の深さを知りました。この事件で悪いのは、加害者はもちろん、法的に裁かれなかったけれど、教師や周りの人たちにも責任があったと思います。	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
	②	ぼくはこれから先、もし目の前でいじめがあったら、止めたり、先生に言ったり、何らかの防止策が出来るような人になりたいです。	いじめ防止の決意	p いじめ防止・抑止の決意
F14	①	さまざまな個性を持つ仲間とどのような関係づくりを行えばいいのか？という授業をして周りの人が加害者に注意すれば良かったと思いました。言えなかったら、先生に相談すれば良かったと思いました。もし自分の学級にそんな事があたら注意するか先生に相談しようと思いました。いじめの授業でたくさんの事が学べたので良かったです。	他の生徒たちの対応について批判的考察	k 同級生の不作為と対応考察
F15	①	教師が一番責任を取るべきなのに、なぜ教師には責任がなかったのだろうか。周囲の人たちは一人一人がいじめをさせないという雰囲気を作ることが大切だと感じた。被害者も周囲の人たちも困たらまず先生に相談するべきだ。被害者の保護者はいじめがエスカレートしないうちに誰かに言うべきだった。加害者の保護者は、自分の息子が何をし、学校ではどんな様子なのかなどをもっとよく知るべきだった。	学校教師のいじめ対応の過失責任と関係者の対応についての考察	h 学校教師の安全配慮義務
F16	①	私は今日学習した内容でいちばん責任が重かったのが保護者の親でびっくりしました。以外でした。教師が悪いと思ったんですけどね。	加害者保護者の過失責任の理解	i 加害者保護者の保護監督義務
	②	一人一人の個性を分かり合って助け合って団結して、そういうことができればいじめはなくなると思います。	特別支援を必要とする障害者の理解と仲間づくり	g 特別支援いじめ
	③	もし目の前でいじめがあったらいっしょにいじめるんじゃないで、助けてあげようと思います。私の言葉で人の命が助かるのであれば助けてあげたいです。	いじめ防止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意
F17	①	私はこの授業をして、「いじめで命を落とすんだなあ」と初めて知りました。	いじめによる殺害の理解、	r いのちを奪ういじめの理解
	②	今日やった授業はこれからの社会をよりよいものにするために後世に伝えていくほど重要なのではないかなあと感じました。	いじめ授業への感謝	q いじめ授業への感謝
	③	いじめはいじめられるほうも傷つきますが、いじめられる親はもっともっと傷つくと思います。いじているほうの親は子供をきつくしかり、今後もまたこんな事がないように、初めから教育しとけば良かったんじゃないかと思っています。	加害者保護者の適切な指導監督の義務と過失責任	i 加害者保護者の保護監督義務
F18	①	私は先生にも責任があったと思います。なのに責任をとらなかったのが不思議です。先生はもう少しみんなに分かってもらえるようにして、そしたら、周りの人もよく分かってくれて、いじめを止めようと思ったりしたはずなんです。そして、Aさんも先生に相談したらよかったと思います。だけど、先生が気づかなかったのが悪いんです。どう考えても先生は悪いので、責任をとってほしいです。	学校教師のいじめ対応の過失責任と いじめ認知の対応不足	h 学校教師の安全配慮義務
F19	①	私はこの授業があって良かった。	いじめ授業への感謝	q いじめ授業への感謝
	②	でもこれで世界のいじめが解決したわけではない。私はこれからいじている人がいじめられている人にしっかりと声かけをしていきたいと思っています。	いじめ防止抑止への決意	p いじめ防止・抑止の決意
	③	それにちょっとしたことで怒っても意味がないしそんなことをされたら先に先生に話すべきだと思った。たたかれたりしたことですぐに怒らず先生に話す。友達になにかされたら先生に。	特別な支援を必要とする生徒への対応の考察	g 特別支援いじめ

F20	①	私は加害者の保護者は自分の子供がいじめをしているのに気づかなかった人もいるのに、2000万円罰金するのはかわいそうだと思います。私は加害者は責任をとらないのか気になりました。	加害者保護者の適切な指導監督義務の学びと批判	i 加害者保護者の保護監督義務
	②	被害者の保護者はとてもかわいそうって思っていたけど、なんで着替えもお風呂も入れないんだったら、入れてあげなかったのだろうと思いました。	被害者保護者の養育責任の問題性考察	j 被害者保護者の保護監督義務
F21	①	いじめられた被害者は周りに一人でも仲間がいたらすぐ救われます。私もそういう経験をしたことがあるのでよく分かります。その一人が加害者を助けることにつながると思います。Aさんにも一人仲間がいれば命は救われたんじゃないかなと思います。その一人のおかげで学校にくることもできます。だからいつも一緒にいてくれる友達ってというのは、すごく大切です。その人がAさんを救うことにつながると思います。だから私は、周囲の人がすごく大事だと思います。でもAさんの周囲の人はAさんに何もしてあげられなかったから周囲の人にも大きな責任があると思います。だけど、集団でいじめている加害者だから、周囲の人もAさんに話しかけると自分でもいっしょにいじめられてしまうと思っているんだと思います。だからAさんに声をかけられなくて、いっしょにいじめてしまったんだと思います。だから周りの人が一番大切だと思いました。	いじめ被害者救済のための仲間づくりの重要性	k 同級生の不作為と対応考察
F22	①	私はなぜ教師にはいじめのことで何もなかったのかと思った。教師は校長に言われたいじめの調査をしないでこのようなことが起こった。いじめの調査を少しでもやっていたら、被害者がいじめにあっていることが分かったかもしれない。そしたら、このような、いじめでの殺害はなかったかもしれない。なぜ、校長先生の言ったことをしなかったのか？なぜ、教師は罪に問われないのか？なぜいじめだけで殺害したのか？なにが原因でいじめがはじまったのか？	学校教師のいじめ対応の組織的問題と過失責任	h 学校教師の安全配慮義務
F23	①	いじめは全員の責任ということ。周囲の人はもっと協力してあげればよかったのにも思った。一番悪いのは加害者の親だったことにとってもびっくりした。	加害者保護者の過失責任の理解	i 加害者保護者の保護監督義務
	②	実際は教師が悪いのに、この事件は教師は責任をとらなかったから、判決がおかしいと思った。	学校教師のいじめの過失責任、	h 学校教師の安全配慮義務
	③	これからいじめがあつたらどういふにすればいいのかわかった。関係づくりは相手をよく理解して行動するということがあらためて分かった。これから自分はいじめに対してどうやっていくかが分かった。	個性ある生徒の理解と仲間づくりの学び	g 特別支援いじめ
F24	①	なんで判決で教師が悪くなかったのか。教師は校長にも伝えなかったし、生徒の指導もきちんとしなかったことなど、いろいろあるのになぜそんなに悪くなかったのかわからない。	学校教師のいじめ対応の組織的問題と過失責任、	h 学校教師の安全配慮義務
	②	障がいがあったとしても、その人は同じクラスになった仲間だから、みんな同じ扱いをしないといけない。Aさんのことをよく理解した上でちゃんと接していればこのようなことは起こらなかった。相手のことをよく知り、自分がされてイヤだと思うことを他人にしてはいけないと思った。	特別な支援を必要とする生徒の理解と仲間づくり	g 特別支援いじめ
F25	①	私はAさんのことをみんなが理解して、考えながら接していけば良かったと思います。	特別な支援を必要とする生徒の理解	g 特別支援いじめ
	②	優しくして、無視、悪口を言わないようにすると、この事件はなかったと思います。	無視によるいじめ防止の必要性	b 無視・仲間はずれ・村八分
	③	優しくして、無視、悪口を言わないようにすると、この事件はなかったと思います。	言葉によるいじめ防止の必要性	a 悪口
	④	私がびっくりしたのは、加害者の保護者が一番悪かったことと、加害者の保護者は子どもがやったことをしらなかったの、止めることもできなかったのに一番悪いと聞いたとき、なんで？と思いました。しかも、高い金を払わないといけないなんて、いじめをすると、ただじゃぜったいすまされないの、私はそんなことはしたくないです。この勉強で学べたことはたくさんあります。	加害者保護者の過失責任と	i 加害者保護者の保護監督義務
	⑤	私がびっくりしたのは、教師に何も罪がないことです。私はなぜ教師に罪がなかったことが疑問です。	学校教師の過失責任の考察	h 学校教師の安全配慮義務

F26	①	私はこの授業を通して改めていじめはいけない事だし、被害者の気持ちをなぜ知らないのだろうという疑問の気持ちも出てきました。	いじめ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	周囲の人はなぜ気づいてたら先生に相談したり、救いの手をさしのべてあげなかったんだろう？私だったらこんな事になる前に先生に相談したと思うし、被害者の相談にのってあげようと思います。	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
	③	先生はなぜアンケートをとったり電話が来た時点でもっと被害者のために何かをしなかったのだろうか？	学校教師のいじめ対応の組織的問題点と責任、	h 学校教師の安全配慮義務
	④	最後に人はいろいろな個性があるからそれを理解して一人でも多く仲間を大切にしていじめをこの世界からなくせればいいと思いました。	特別な支援を必要とする生徒の理解と仲間づくり	g 特別支援いじめ
F27	①	人は地球にいっぱいいる。その中には個性が強い人もいっぱいいると思う。同じ教室のうちでも同じように接している人と悪い人がいて、無視したりなぐったりそんなひどい人もいるんだとやはりびっくりしてしまった。	特別な支援を必要とする生徒の理解	g 特別支援いじめ
F28	①	なぜ学校教師は悪くなかったのか、ふしぎ。やっぱり加害者・加害者の親が悪かった。	学校教師の過失責任考察	h 学校教師の安全配慮義務
	②	Aさんは転校したとしてもまたいじめられそう。命まで奪ったこの事件はあまりにもひどすぎる。	命を奪ういじめの理解	r いのちを奪ういじめの理解
	③	一人一人個性があるから、個性をみんな分かってほしい。いじめられている子の気持ちになってほしい。周囲の人も手助けしてやればよかったのに。	特別な支援を必要とする生徒の理解と仲間づくり	g 特別支援いじめ
F29	①	いじめの授業を受けて、個性のある人は支えてあげる。個性のある人に、嫌なことをされたら、仕返しをしないで、先生に相談すればいいかなと思いました。いじめを始めるのは簡単だけど、いじめを終わらず、止めるのはすごく難しいなあと思いました。	特別な支援を必要とする生徒の理解と仲間づくり	g 特別支援いじめ
	②	判決は教師が責任をとられなかったのは変です。もし、その教師がもったクラスでいじめがあって、また同じことになったらどうするのだろうか？と思いました。あと、お金を払わせても、意味はないんじゃないかと思いました。牢屋にいれたりしないと反省しなさそうです。	学校教師のいじめ対応の問題点と責任	h 学校教師の安全配慮義務
F30	①	今回までで罪に問われる人の責任問題等を見てきて、加害者、被害者の保護者、周囲の人々、先生からの4つの責任があると思ったのに、先生に責任はなく、加害者の親にうん千万円と金を払わせるのはかなり驚いた。親に加害者がこんなに責任を負わせるとは思わなかった。	加害者保護者の過失責任の理解	i 加害者保護者の保護監督義務
	②	障がいを持つ人が学級にいた場合、その人も同じ人間と考えて接する。	特別な支援を必要とする生徒の対応考察	g 特別支援いじめ
F31	①	Aさんはやっぱりいじめられるようなことをしてきたのも悪いと思った。もっと早く親や先生に相談して解決してもらえばよかった。そのまま特別支援学級に入れておけばCたちにいじめられることもなくなっていた。いじめをしていた人がやっぱりいちばん悪いと思った。親は賠償金をもらえたが、悲しみは消えないと思った。クラスの人たちがいじめられているAさんを助ければ良かった。	特別な支援を必要とする生徒の現状と対応の考察	g 特別支援いじめ
F32	①	ぼくはAさんはかわいそうだと思います。けど、Aさんも悪いところがあったと思います。Aさんをひまわり学級に戻せば良かったと思う。	特別な支援を必要とする生徒の現状と対応の考察	g 特別支援いじめ
	②	Aさん以外の人たちもちゃんとAさんの個性を理解し、受けとめれば良かった。	特別な支援を必要とする生徒の理解	g 特別支援いじめ
	③	あと、先生も校長先生にちゃんと伝えれば、もしかしたら殺されずにすんだと思う。	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

F33	①	今日のこのいじめの授業(Ⅲ)をうけて思ったことは、Aさんも少したいたりしてAさんも少しは悪いと自分も思っていたけれど、裁判所はAさんは少しも悪くないと言った。加害者はAさんを殺したりして悪いのはわかっているけれど、加害者より、加害者の保護者の方が悪いようなことをいっていて、僕は加害者の保護者はあんまり悪くないと思いついていたけれど、加害者の保護者は悪いと聞き少し驚きました。これの思い、加害者の罪は、加害者の保護者にも罪が重なるということが分かりました。いじめはとても悪いことをあらためて思いました。	連帯した不法行為責任の理解	i 加害者保護者の保護監督義務
F34	①	ぼくは3回目のこの授業を通してどんなにいじめというのはいけないものかを知りました。加害者の保護者はなんで指導をしたりしなかったのだろうと思いました。Aもなんでひまわり学級にもどさなかったのかなあと思いました。	加害者保護者の適切な指導監督の過失責任の理解	i 加害者保護者の保護監督義務
F35	①	いじめをした人の親も責められて最後には2000万もの大金をはらわなくなるので、いじめをしたら親も自分も大変なんだなと思った。この時間で自分も親もみんなが責められて親が悲しむことがわかったのですごい勉強になった。	連帯した不法行為責任の理解	i 加害者保護者の保護監督義務
F36	①	ぼくは結局出ている人すべてが悪いと思いました。周囲の人たちはなぜ学校側に言わないのでしょうか。	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	Aはなぜ学校に連絡を早めにしなかったのでしょうか。Aさんはなぜ早いうちに学校側に言わなかったのでしょうか。言っていれば死なずに済んだかもしれないのに。	特別な支援を必要とする生徒の現況理解	g 特別支援いじめ
F37	①	ぼくはAさんをもっと温かい目で見るべきだったと思います。なぜならAさんは障がいがあるため、後ろからたたいたり、笑って逃げたりすることをやめないのではなくて、病気のためにやめることができないからです。Aさんの障害を理解する必要があると思います。	特別な支援を必要とする生徒の現況と対応の考察	g 特別支援いじめ
	②	にも関わらず、理解しないばかりかりんちといった手段で腹いせをする人も出てきました。	暴力的いじめの理解	c 暴行・恐喝
	③	そして、周囲の人たちもAさんがやられた時は、人ごとのように思わず、ちゃんと止めるか大人の人に相談すべきだと思います。	他の生徒たちの対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
F38	①	Aさんが日ごろしていた「頭をたたく」や「顔を見て笑って逃げる」などは、いくら障がいがあったといっても悪いと思った。でも、それを理由にしていじめていたさとするたちの方が悪いと思うし、	特別な支援を必要とする生徒の現況と対応、	g 特別支援いじめ
	②	いじめの前にAさんがしていたことを注意してよくしようとしたり、障がいということをちゃんと分かってあげればよかったのではないかなと思った。普通の人ではおかしくて、障がいの人はおかしくないという考え方自体が差別なのではないかと思った。	特別な支援を必要とする生徒の理解と仲間づくり	g 特別支援いじめ
F39	①	ぼくはいじめの授業を通してけっこう学びました。いじめはどっかでげったいに起こっているけど、Aさんとかのいじめはあまりおこっていない。裁判で勝ったのは良かったです。ぼくもいじめられた人がいたらすぐ助けて先生とかに言えたらいいです。障がい者だからってバカにはいけない。	特別な支援を必要とする生徒へのいじめ理解と対応、	g 特別支援いじめ
F40	①	Aさんはいじめられているのを先生に言えば良かったと思う。周囲の人たちも先生に言えば良かったと思う。先生たちは生徒の安全の確保に配慮すべき義務があるので校長先生などに言えば良かったと思う。	学校教師のいじめ対応の組織的問題点と責任	h 学校教師の安全配慮義務
F41	①	Aさんについて3回目の授業をして少しはいじめについて分かった気がします。障がい者や個性のある人とこれからは今までならったことを活かして接していけるといいです。障がい者に対して悪いことは優しくアドバイスをしてあげるといいです。あと、対して理解し合いながら相手の個性を分かちあけるといいです。そしてAさんだけをバカにするのではなく、Aさんのことも仲間だと思っていけるといいです。学校生活でもいじめの授業を思い出していきたいです。	特別な支援を必要とする生徒の理解と仲間づくり	g 特別支援いじめ

F42	①	いじめの授業を通して学んだことは、何事もいじめで解決することはいけないということです。今回の問題もいじめという手段ではなく、先生を通して話し合うべきだったと思います。Aさんにはもともと小学2年生でいどの知能しかなかったので、小学2年生と同じようにAさんに接すべきだったと思います。ぼくは学んだことを活かしていじめをしないようにしたいです。	特別な支援を必要とする生徒の対応考察	g 特別支援いじめ
F43	①	いじめの原因はAさんにもあると思っていたけど、Aさんには原因はないと知ってびっくりした。Aさんは障がいをもって、たたいたりしても、障害を持っているからおかしくないと言っていたけど、頭をたたいたりすることは、人間として悪いことだからぼくはAさんにも責任はあると思っている。Aさんの母も、Aさんの服をきれいにするとか風呂に入るとか、もっとしっかり教育をすれば、Aさんはいじめられずにすんだと思う。	被害者保護者の養育責任の過失問題考察	j 被害者保護者の保護監督義務
	②	先生も加害者が金髪にしていたのは知っているから、そこらへんをしっかり指導すればいじめは少なくなると思う。	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
F44	①	いじめの授業を受けて思ったことは、いじめでも死ぬんだなあと思いました。	いじめによる殺害の理解	r いのちを奪ういじめの理解
	②	いじめっ子も悪いと思うけど、それをほおっておいた先生や親や生徒が悪いと思った。	いじめ責任の考察	
	③	僕がいじめているところをみたら先生に言うか止めるかどちらかをしたいです。ぼくもいじめないようにがんばりたいです。	いじめ防止抑止への決意	p いじめ防止・抑止の決意
F45	①	今日は、「周囲の人たちはどうすれば？」と「仲間としてどのような関係づくりを？」などについて話し合いました。「先生に伝える」と「その人の個性を理解する」などの意見が出ました。今日の授業でいじめについてまじめに考えることができました。これからもいじめについて考えていきたいと思います。	特別な支援を必要とする生徒の理解と対応考察	g 特別支援いじめ
F46	①	Aさんは人の頭をたたいたり、人の顔を笑って逃げたりしてちょっかいを出していたけれど、	特別な支援を必要とする生徒の現況と	g 特別支援いじめ
	②	周囲の人たちはAさんがなぐられたり、けられたりしているのを見てもなにもしないのがすごかった。	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
	③	普通は先生に言ってあげたりするのにだれもAさんの味方になってあげなくてAさんがかわいそうだった。	被害者への共感	n 被害者への共感・心情理解
F47	①	ぼくはいじめの授業Ⅲを受けて、やっぱり周囲の人たちは、先生に報告すればよかったと思います。Aさんはしっかり服装を整えて、あいさつをしっかりすれば良かったと思います。	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	仲間としての関係作りは、ぼくもその人の個性を理解し、たたかれても、笑って逃げられたりしても、愛情表現だということを思ってやればいいと思います。	特別な支援を必要とする生徒の現況と理解の重要性	g 特別支援いじめ
	③	なぜ、先生達は、校長先生に報告しなかったのか。	学校教師のいじめ対応の組織的問題点と責任	h 学校教師の安全配慮義務
	④	加害者の保護者もしっかりと子どもの面倒を見ていたらAさんも死ぬことはなかったと思います。	加害者保護者の適切な指導監督の義務と過失	i 加害者保護者の保護監督義務
F48	①	今回は、周囲の人たちはどうすれば？Aさんはどうすれば？仲間としてどのような関係づくりをすれば良かったか？を話し合った。周囲の人たちは？について、なぜ先生にいじめの事を伝えなかったのかについても話し合った。他にも、Aさんはいじめていたさとりらに対して「やめろ」などと声をかけることはできなかったかも話し合った。ぼくはムリです！	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	前回話し合った「だれがいちばん悪いか」について、裁判では1が学校・教師、2が加害者の保護者、3が被害者の保護者となっていた。2が被害者の保護者と思っていたからビックリした。これからもいじめについて考えていきたい。	被害者保護者の養育責任の過失考察	j 被害者保護者の保護監督義務

F49	①	Aさんが友達にちょっかいを出すことも原因じゃないかと思っ ていたけど、裁判所としてはその主張を認められなくて、よく 考えてみたらAさんがちょっかいを出さなくなったりしたから といって完全にいじめがなくなるわけではないと思った。Aさ んのことを理解して、ちょっとたたかれたりしても許せるよう な広い心を持つことも大切だと思った。	特別支援を必要と する生徒の現況と 理解・対応の考察	g 特別支援いじ め
	②	加害者の保護者の責任はまったく考えていなかった。親も子ども が髪を染めたり、煙草を吸ったりしていたのに何かおかしい と思わなかったのかと不思議に思った。一人の人をいじめたこ とで殺人へとつながり、裁判になって、被害者の家族はもちろん、 学校関係者、周りの人たち、加害者とその親など、みんな つらかったと思う。加害者はいじめなんてやんなきゃ良かった と後悔していると思う。	加害者保護者の不 作為責任	i 加害者保護者 の保護監督義務
	③	でも、人が亡くなってからでは遅い。いじめて何も良いことは ないし、絶対に許されることではない。冗談のつもりでやって いても相手は本気で受けとめているかもしれない。相手のこと を思いやり、そして相手の気持ちを考えて行動していかないと いけないと思った。	被害者心情の理解 と対応考察	n 被害者への共 感・心情理解
F50	①	もし私の周りでいじめが起きていたら、私はたぶん止め ることができないと思います。でも先生に伝えることはすると思 います。そうしていじめが終わるとしたらぜったいすると思 います。	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	これまでの授業あまり出てこなかった加害者の保護者について もありました。もし、自分の子どもがいじめをしているという ことを知っていなくても、服装がみだれていたり、金髪になっ ていたりすることから何かおかしいなあと異変に気づき注意で きたはずなのに、なにもしなかった保護者も悪い、と今ごろ深く 考えました。	加害者保護者の不 作為責任	i 加害者保護者 の保護監督義務
	③	Aさんの母親は、自分の子どもがけられたりしていてもしつこ く先生に言わなくて、原因になっているAさんの格好もなおして あげなかったの、このいじめ事件ではとても責任があると思 いました。もう少し大切にしていればよかったのになあと 思いました。	被害者保護者の養 育責任の過失責任 考察	j 被害者保護者 の保護監督義務
F51	①	Aさんが亡くなったのは、もちろんいじめた人が原因だと思 うけど、その保護者や周りの人たちももっと気をきかせて、注意 したり、守ってあげれば良かったのになと思った。	他の生徒たちの対 応考察	k 同級生の不作為 と対応考察
	②	いじめた人も悪いと思ったけど、少しはAさんもあいさつをし っかりしたり、ふつう学級にいてみんなといっしょに過ごすこ とを決めたのだったら、Aの母親もAさんももう少しふつうの ひとについていこうとがんばればよかったんじゃないかなと思 った。	被害者保護者の養 育責任の過失問題 考察	j 被害者保護者 の保護監督義務
	③	いじめた保護者は何千万円もAさんのお母さんにはらわないと いけなくてかわいそうだった。いじめた人は自分だけじゃなくて、 自分の親にも迷惑をかけてしまうし、私はニュースなどで 犯罪者の親がとてもかわいそうだと思う時があったので、いじ めた人は周りのことも考えて行動してほしいなと思いました。	連帯した不法行為 責任の理解	i 加害者保護者 の保護監督義務
F52	①	それぞれが話し合った結果をお互いに発しました。「周囲の人 たちはどうすれば？」と「Aさんはどうすれば?」、「仲間と してどのような関係づくりをすれば?」でした。さまざまな意 見がでました。みんなから意見はあまりでなかったけど、結果 は加害者の保護者が悪いという結果が出ました。まさかの結果 だったのでとてもびっくりしました。それぞれ母親父親に損害 賠償を払わないといけなくなってしまった理由は解決策があっ たのにもかわからず、考えようともされなかったことがとても かわいそうでした。お金だけではすまされないほどの罪だった のでかたんに考えてはいけないうんだなと思いました。	連帯した不法行為 責任の理解	i 加害者保護者 の保護監督義務
F53	①	わたしはAさんにもいじめられる原因があったんだと思うけ ど、加害者たちも、Aさんの障害のことを理解しないで、なが ったり、けったりするのは、よくないと思いました。今はいじ め被害者になった時に電話で相談できるところもあるのでいい と思いました。	特別支援を必要と する生徒に対する 理解の大切さ	g 特別支援いじ め

	②	加害者たちも、Aさんの障害のことを理解しないで、なぐったり、けったりするのは、よくないと思いました。	暴力によるいじめの問題性	c 暴行・恐喝
	③	そして、Aさんの周りの人は、先生に手紙、TELでいじめのことをつたえればよかったんじゃないかなと思いました。そして、Aさんは死なずに済んだかもしれないし、もっと早くいじめもおさまらと思ったからです。そして、Aさんも早く先生、親に伝えれば良かったんじゃないかと思いました。	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	そして、いじめの加害者は、被害者の母親や父親に2千万くらいの金をはらわないといけないうでした。それくらい、いじめはいけないことだというのを分かりました。	連帯した不法行為責任の理解	i 加害者保護者の保護監督義務
F54	①	周囲の人たちが先生にいじめがあったことを伝えれば、Aさんは亡くならず済んだかもしれない。周囲の人たちの中で、いじめている人に「いじめをやめろ」と勇気を持って言うことができる人がいたらいいと思ったけど、いじめている人は髪を染めて怖い格好をしているから、とても怖いと感じるから、止めることは結構無理に近いと思った。	他の生徒たちの対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
	②	Aさんの仲間がAさんの個性をしっかり理解して生活すべきだったという意見は、いじめのおきない理由としてとてもいいと思った。	特別な支援を必要とする生徒の現況と理解の重要性	g 特別支援いじめ
	③	今でもどこかでいじめがあるから、いじめられている人は誰でもいいから相談して、自殺や殺害を防ぐようにした方がいいと思った。	いじめ被害者対応の考察	s 被害者対応の考察
F55	①	グループで調べたやつで、まあAさんも障害を持っているからしかたないかもしれないけど人をけったりしなければいいのに。	特別な支援を必要とする生徒の現況と対応考察	g 特別支援いじめ
	②	お母さんとお姉さんもAさんがけられているのをみてたのに何も言わなかったんだろう。あとAさんが背中をけられてAさんが学校に言ってって言ってからお母さんが言うのはおかしい。	被害者保護者の養育責任の過失問題考察	j 被害者保護者の保護監督義務
	③	学校側もAさんがいじめられていることに気づいてあげられなかったのもわるい。	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
	④	クラスの見ている人も先生たちに言わなかったのも悪い。Aさんがなくなってからではおそいのに。Aさんがとってもかわいそう。	他の生徒たちの対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
F56	①	Aさんには原因がないというわけではないと思う。いじめられていたこと知っていたんだからひまわり学級にもどしたりいろんな対応ができると思った。いじめた人たちはAさんがけられているのを見て心がいたくなかったんだろうと思った。	特別な支援を必要とする生徒の現況と対応	g 特別支援いじめ
	②	いじめた人の保護者の人たちは被害者の母親にお金をあげないといけないのでたいへんだと思った。Aさんはかわいそうに思った。私もいじめている現場を見たら先生に言ったり、注意したいです。	連帯した不法行為責任の理解	i 加害者保護者の保護監督義務
F57	①	周りの人たちは、Aさんさんがいじめられていると知っているのに、とめなかったのかなと思った。いじめている人たちが10人だったから10人以上で止めに行ってもいいんじゃないかと思った。	他の生徒たちの対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
	②	Aさんさんはもっと周りの人をたよったらいいと思う。一人でかかえ込んだりしているのが多いからいじめのことを友達や先生に伝えたら良かったと思う。	被害者の対応考察	s 被害者対応の考察
	③	このいじめでいちばん責任をとるのは教師ということにびっくりしました。私たちはいじめている人たちが悪いと思っていたので先生たちは3番目4番目くらいかと思っていました。	学校教師のいじめの過失責任の理解	h 学校教師の安全配慮義務
	④	次にいじめていた人たちの親で私たちの考えにはなかった結果でした。やっぱり子どもよりも大人が責任をとるので大変だなと思った。	連帯した不法行為責任の理解	i 加害者保護者の保護監督義務
F58	①	9班の人が発表したやつがいいと思いました。見ていただけのAさんのお母さんは最低だと思いました。Aさんがさとるにけられたのに、止めようとしなくて学校にも電話しないで、私はありえないと思った。	被害者保護者の養育責任の過失問題考察	j 被害者保護者の保護監督義務
	②	5班が発表した、先生たちも悪いってのもそうだなあと思いました。校長先生に言えばAさんは殺されなかったかもしれないのに！	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

F59	①	今回は「周囲の人たちはどうすべきだったか?」「Aさんはどうすればよかったか?」「仲間とどうすればよかったか?」についてでした。私は、Aさんに対して周囲の人たちがしっかり先生に伝えればよかったと思いました。	他の生徒たちの不作為	k 同級生の不作為と対応考察
	②	あと私が許せないと思ったのがありました。それは、学校や先生に責任がないというのが許せなかったです。ちゃんとAさんのお母さんのH子から相談もあったのになんできちんとした対応をとれなかったのが疑問です。	学校教師のいじめ対応の組織的問題点と責任	h 学校教師の安全配慮義務
F60	①	加害者とその保護者にいちばん責任があると判断し、Aさんの母・父に合計約600万円を渡すことになることが分かった。	連帯した不法行為責任の理解	i 加害者保護者の保護監督義務
	②	でも学校側の関係者もAさんがちゃんがいじめられているかを知っていたのはわからないけど、学校の義務に全生徒の生命を守ることがあるのに、その学校は母・父にお金は出さなかったのかなと思った。	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
	③	加害者の人々は自分のやりすぎで一人の命がなくなると思わなかったのか、中学3年なら授業でしっかり習わなかったのかすごく不思議になった。なにもかも遊び半分でやってきたらCなども金髪にしたり、学校の番長をやっていたりなど、どこで道を間違えたのだらうと思った。その人たちにも、もっと優しい一面とかが少しでもあれば良かったらいいのになあと思った。	加害者の行動批判	o 加害者対応の批判
F61	①	授業を受けていじめたら相手だけじゃなくて自分の親とか相手の親とかいろんな人が傷つくんだなあと思った。加害者の親は自分にはしていないのに、相手の親2人ともにごく高いお金をはらったりしていてかわいそうだった。けど、命はお金にかえられないので、しょうがないんじゃないかとも思った。	連帯した不法行為責任の理解	i 加害者保護者の保護監督義務
	②	3回授業を受けてやっぱりいじめだけじゃなくて、普段自分たちが遊び感覚でやっていることもたいへんなことになるかもしれないんだと思った。	遊び感覚の言動行動の問題	e いじめとふざけ
	③	その人のこと(障害を持った人)をきちんと理解してみんなで協力して支えられればいいと思う。仲間意識が必要だった。	特別支援を必要とする生徒の理解と仲間づくり	g 特別支援いじめ
F62	①	今回の授業をする前、本当は少し、かみもボサボサ、服も汚くてたいたり、私を見て笑って逃げ出したりしたら、だれも良い気持ちにはならないと考え、Aさんがそこを直せばいじめはおこらなかった。Aさんが悪いと思っていました。	特別支援を必要とする生徒の現況と対応	g 特別支援いじめ
	②	でもAさんは障害を持っているのだからそれはどうしても直せなくて、周囲の人々に理解してもらうことが大事だったんだと思います。これからは人には長所短所があります。そこで、その人の長所を見つけて、短所を理解できたらなあと思います。	特別支援を必要とする生徒の理解と仲間づくり	g 特別支援いじめ
	③	でも被害者の母親は母なのだから、お風呂に入れる、服を洗濯するなど基本的な衛生的なことはしてほしいです。	被害者保護者の養育責任の過失問題考察	j 被害者保護者の保護監督義務
F63	①	私は周りに人たちが加害者を10倍(100人)もの人数で、いっせいに止めに行けばいいんじゃないかなあと思いました。あと、先生にAさんがいじめられたことを言って教えてあげたらよかったのに、そしたら、Aさんも死ななくてよかったかもしれないのになあと思いました。	他の生徒たちの不作為	k 同級生の不作為と対応考察
	②	仲間として、しっかりと認めてあげたら良かったんじゃないかなと私も9班と同じように思いました。みんながAさんの個性(性格など)を分かってあげて、仲間としてまとめてあげれば命を落とすこともなかったのかもしれないなあと思いました。	特別な支援を必要とする生徒の理解と仲間づくり	g 特別支援いじめ
F64	①	Aさんに対して周囲の人々は何もしてあげなかったことに、少しむかつきました。一人で加害者を止めるのはむずかしいけど、クラスみんなで加害者を止めていけば、Aさんは生きていたかもしれないのと思いました。	他の生徒たちの不作為への怒り	k 同級生の不作為と対応考察
	②	先生たちも内密にするのではなくて、校長先生に言えばいいのにと思いました。わたし的に、このいじめはAさんに関する人みんなが悪いと思いました。「いじめ」ってこわいです。	学校教師のいじめ対応の組織的問題と責任	h 学校教師の安全配慮義務
F65	①	私はみんな一人一人個性があるから、仲良くできるんだと思います。全員を(クラスなど)好きになるのは、難しいので、両方が努力して「ただの友達」から「何でも相談できる友達」に数人かわるだけでも、周りの雰囲気とかはかわると思います。	特別な支援を必要とする生徒の理解と仲間づくり	g 特別支援いじめ

②	ときどき、自分と個性が全く合わなくて、苦手な人とかいいると思うけど、だからといって無視をしたり、かげでコソコソと悪口を言わずにそんな個性を全部受けとめてみんなと仲良くできればいじめなんておきないんじゃないかなと思いました。	無視のいじめ問題	b 無視・仲間はずれ・村八分
③	かげでコソコソと悪口を言わずにそんな個性を全部受けとめてみんなと仲良くできればいじめなんておきないんじゃないかなと思いました。	悪口のいじめ問題	a 悪口

上の表 40 を見れば分かるように、本いじめ判決書教材を活用した授業では、感想文を通した生徒たちの記述として次のような構成要素を抽出することが出来る。

まず、いじめの態様と関連する構成要素は、「a 悪口」「b 無視・仲間はずれ・村八分」「c 暴行・恐喝」「e いじめとふざけ」「g 特別支援いじめ」である。その他として、いじめ責任と関連する構成要素が、「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」「o 加害者対応の批判」「v いじめ責任についての考察」である。その他、「n 被害者への共感・心情理解」「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」である。

第3節では、特別支援のいじめ判決書を活用した実践授業を考察し、「特別支援いじめ」に関連する構成要素が抽出できると予想したが、実際の感想文記述による抽出でも、「g 特別支援いじめ」が多数抽出できており、予想通りである。

上記の中で、共通の構成要素として取り上げるのが、「a 悪口」「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」「n 被害者への共感・心情理解」「p いじめ防止・抑止の決意」「r いのちを奪ういじめの理解」である。感想文の数が少ないもの（3つ未満）は取り上げない。

本判決書教材を活用した授業における特色ある構成要素は、「g 特別支援いじめ」である。この構成要素については、他の判決書教材においては一切感想文記述は見られない。

2 感想文記述によるキーワードと抽出できる構成要素

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) 「a 悪口」のいじめ態様についての記述

- ・ 個性を持つ仲間とうまく過ごしていくには、やはり悪口を言わず、ふつうに接して、(F7②)
- ・ 優しくして、無視、悪口を言わないようにすると、この事件はなかったと思います。(F25③)
- ・ かげでコソコソと悪口を言わずにそんな個性を全部受けとめてみんなと仲良くできればいじめなんておきないんじゃないかなと思いました。(F65③)

本判決書教材においては、情緒障がいや知的障がいのある生徒が、日常的に同級生から無視や悪口などのいじめを受けていた。そのことの事実注目した生徒たちは、上記の感想文に見られるように「悪口」がなかったらいじめはエスカレートせず、障がいを個性と受けとめて仲良くしていくことの学びを感想文記述で示している。

(2) 「h 学校教師の安全配慮義務」についての記述

- ・ 教師に何も無いのはおかしいと思った。被害者に近いところにいるし、生徒を守らなければならないのにいじめに気づかなかったのに、何も無いのはおかしいと思った。(F9①)
- ・ 私はなぜ教師にはいじめのことで何もなかったのかと思った。教師は校長に言われたいじめの調査をしないでこのようなことが起こった。いじめの調査を少しでもやっていたら、被害者がいじめにあっていることが分かったかもしれない。そしたら、このような、いじめでの殺害はなかったかもしれない。なぜ、校長先生の言ったことをしなかったのか？なぜ、教師は罪に問われないのか？なぜいじめだけで殺害したのか？なにが原因でいじめがはじまったのか？(F22①)
- ・ 5班が発表した、先生たちも悪いってのもそうだなあと思いました。校長先生に言えばAは殺されなかったかもしれないのに！(F58②)

この構成要素については、多くの感想文が見られた。そのキーワードを取り出してみると、「学校教師のいじめ認知の対応不足と過失責任」「学校教師のいじめの過失責任」「学校教師のいじめ対応の過失責任と関係者の対応についての考察」「学校教師のいじめ対応の過失責任といじめ認知の対応不足」「学校教師のいじめ対応の組織的問題と過失責任」「学校教師の過失責任の考察」「学校教師のいじめ対応の問題点と責任」「学校教師のいじめ対応の組織的問題点」「学校教師の日常的な安全配慮と義務」などが上げられる。

これらを整理すると、①「教師の過失が問われない判決への疑問」「②調査を怠り、校長に伝えず、指導もしなかった教師の安全配慮義務違反としての過失責任」の大きく二つに分けることが出来る。これらから、生徒たちの学ぶの内容は本判決の裁判官の判断に向けられており、法学関係者が批判的に本判決書を解説した内容と重なっている。

(3) 「i 加害者保護者の保護監督義務」についての記述

- ・ 被害者の保護者はいじめがエスカレートしないうちに誰かに言うべきだった。加害者の保護者は、自分の息子が何をし、学校ではどんな様子なのかなどをもっとよく知るべきだった。(F15①)
- ・ いじめはいじめられるうほうも傷つきますが、いじめられる親はもっともっと傷つくと思います。いじめているほうの親は子供をきつくしかり、今後もまたこんな事がないように、初めから教育しとけば良かったんじゃないかと思います。(F17③)
- ・ 加害者より、加害者の保護者の方が悪いようなことをいって、僕は加害者の保護者はあんまり悪くないと思いきりにしていたけれど、加害者の保護者は悪いと聞き少し驚きました。これを思い、加害者の罪は、加害者の保護者にも罪が重なるということが分かりました。(F33①)

感想文記述のキーワードを整理すると次のような内容が学びの要素として考えられる。「加害者保護者の過失責任」「加害者保護者の過失責任の理解」「加害者保護者の適切な指導監督の義務と過失」「加害者保護者の適切な指導監督義務の学びと批判」「加害者保護者の適切な指導監督の義務と過失責任の学び」「加害者保護者の適切な指導監督の過失責任の理解」「加害者保護者の適切な指導監督義務の理解」「加害者保護者の過失責任の理解と考察」である。

以上のキーワードから、保護者がわが子に対して監督義務責任を持つことを学んでおり、具体的にどのようなことをすべきかということまで理解していることがわかる。加害者の保護者からは、わが子をきちんと見守り指導すること、被害者の保護者からは、基本的な生活面での見守りが必要であることである。そして常日頃からわが子の日常的な動静に気を配ることについても構成要素の具現化として示していると考えられる。

(4) 「k 同級生の不作為と対応考察」についての記述

- ・ Aさんにも一人仲間がいれば命は救われたんじゃないかなと思います。その一人のおかげで学校にすることもできます。だからいつも一緒にいてくれる友達というのは、すごく大切です。その人がAさんを救うことにつながると思います。だから私は、周囲の人がすごく大事だと思います。でもAさんの周囲の人はAさんに何もしてあげられなかったから周囲に人にも大きな責任があると思います。(F21①)
- ・ そして、周囲の人たちもAがやられた時は、人ごとのように思わず、ちゃんと止めるか大人の人に相談すべきだと思います。(F37③)
- ・ 周囲の人たちが先生にいじめがあったことを伝えれば、Aは亡くならず済んだかもしれない。Aの仲間がAの個性をしっかりと理解して生活すべきだったという意見は、いじめのおきない理由としてとてもいいと思った。周囲の人たちの中で、いじめている人に「いじめをやめろ」と勇気を持って言うことができる人がいたらいいと思ったけど、いじめている人は髪を染めて恐れ格好をしているから、とても怖いと感じるから、止めることは結構無理に近いと思った。(F54①)

本キーワードにおいては、周囲の人たちの責任や対応などに関わる感想文記述を類型化した。本判決書においても、「周囲の人たちの対応に対する批判的考察」についての感想文記述はかなり多く見られた。これは他の判決書教材においても共通に見られる学びである。それでは、生徒たちの学びはどのような内容なのか、感想文記述の要素を簡単に説明する。

「授業で被害者を助けるという決意」「チクることがいじめをとめる」「人の関係性を大事にする」「たくさん手段があったのに何もしなかった周囲の人たちは共犯だ」「周囲の人たちにも責任がある。防止策が出来る人になりたい」「注意そして相談する」「雰囲気作りの大切さと相談」「周囲の人がすごく大事。何もしなかったから責任がある」「周囲の人は

なぜ救いの手をさしのべなかったのか」「周囲の人たちは人ごとのように思っただけではない」「障害のことの理解と注意の必要性」「加害者にやめろと言えない」「周囲でいじめが起こったら止められない。先生に伝えることは可能だ」「先生に手紙や電話で伝える」「いじめを止めることは無理に近いが、先生に伝えることはできた。」「先生たちに何も言わなかったのが悪い」「周囲の人々の理解が大事だ」「加害者を多数で止める」「クラスのみんななどで加害者を止める」

本判決書においても、法的に周囲の同級生たちの責任については論じられていない。しかし、「周囲の人たちはどうすべきだったのか」という授業開発の影響が構成要素に表れている。そして、授業において議論した内容が生徒たちの感想に示されており、「周囲の人としての同級生たちがいじめ防止や抑止に重要なキーパーソン」であること、何もしいことはいじめに加担することにつながり、方法として、注意や相談がキーワードとして出ている。そしてその方法について現実的に考察している。

(5) 「n 被害者への共感・心情理解」についての記述

- ・ 私はこの授業を通して改めていじめはいけない事だし、被害者の気持ちをなぜ知らないのだろうという疑問の気持ちも出てきました。(F26①)
- ・ 普通は先生に言ってあげたりするのにだれも Aの味方になってあげなくてAがかわいそうだった。(F46③)
- ・ でも、人が亡くなってからでは遅い。いじめて何も良いことはないし、絶対に許されることではない。冗談のつもりでやっても相手は本気で受けとめているかもしれない。相手のことを思いやり、そして相手の気持ちを考えて行動していかないといけないと思った。(F49③)

次に感想文記述から抽出できるキーワードを示す。ここでは、「被害者への同情と問題性」「被害者への同情と共感」「被害者への同情」がキーワードとして抽出できた。被害者への共感ではなく、「かわいそうだ」という同情の気持ちが感想文記述には見られる。むしろ被害者の問題点を取り出して批判する感想もある。

(6) 「p いじめ防止・抑止の決意」についての記述

- ・ もしこのクラスでいじめがおきたら いじめられている人に温かい手をさしのべてあげたいです。(F3①)
- ・ ぼくはこれから先、もし目の前でいじめがあったら、止めたり、先生に言ったり、何らかの防止策が出来るような人になりたいです。(F13②)
- ・ 僕がいじめしているところをみたら 先生に言うか止めるかどちらかをしたいです。 ぼくもいじめないようにがんばりたいです。(F44③)

このカテゴリーに含まれる感想文記述の要素を示し、さらにその内容を分析する。

「被害者に温かい手を」「いじめを止めたい」「個性を持つ仲間とやさしく接したい」「いじめ解決にいろんな手段を使う」「目の前のいじめに対して何らかの防止策を出来る人になる」「注意するか先生に相談」「私の言葉でいじめ被害者の命を救いたい」「被害者に声かけをしたい。ちょっとしたことでも怒らない」「学びを生かす」「人の長所を見つけて、短所を理解する」

これらのキーワードについては、被害者をいじめから救うために具体的にどのような方法でやっていくのかを含んだ決意である。上記の下線部がそれを示している。それらは、本判決書教材を活用した授業を通した具体的な行為や事実の学びの要素になると考えられる。

(7) 「r いのちを奪ういじめの理解」についての記述

- ・ 私はこの授業をして、「いじめで命を落とすんだなあ」と初めて知りました。(F17①)
- ・ Aさんは転校したとしてもまたいじめられそう。命まで奪ったこの事件はあまりにもひどすぎる。(F28②)
- ・ いじめの授業を受けて思ったことは、いじめでも死ぬんだなあと思いました。(F44①)

このキーワードに関連する感想文記述は、他の判決書教材においても生徒たちの構成要素となっている。本判決書においては、被害者が集団暴行によって殺害された事件であるが、それは日常的ないじめの延長線上にあった。学校生活において、いじめが認知され、対策がとられる必要があった。しかし、学校教師はそのいじめの事実そのものを把握していなかった。その結末が「いのちを奪ういじめ」である。この事件はそのことを痛切に生徒たちに教えている。

これまで「大阪府中学校いじめ暴行殺害事件」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、どのような共通する構成要素があるのか検討してきた。

ここでは、前節と同様に、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。先述したように本判決書教材においては、「g 特別支援いじめ」がそれに該当する。これは、「特別な支援を必要とする生徒たちに対する対応や理解」についての内容を含むものである。

(8) 「g 特別支援いじめ」についての記述

- ・ 個性を持つ仲間とうまく過ごしていくには、やはり無視や悪口を言わず、ふつうに接して、サポートが必要なときはサポートをして、相手のことをよく理解することがうまく過ごしていく一番の方法

なんじゃないかと思った。その人をよく理解してそれに合った接し方をする人が増えればいじめは減ると思う。(F7②)

- ・ 障がいがあったとしても、その人は同じクラスになった仲間だから、みんな同じ扱いをしないとイケない。Aのことをよく理解した上でちゃんと接していればこのようなことは起こらなかった。相手のことをよく知り、自分がされてイヤだと思うことを他人にはしてはイケないと思った。(F24②)
- ・ 障がい者や個性のある人とこれからは今までならったことを活かして接していけるといいです。障がい者に対して悪いことは優しくアドバイスをしてあげることがよく分かりました。あと、対して理解し合いながら相手の個性を分かってあげられるといいです。そしてAだけをバカにするのではなく、Aのことも仲間だと思っていけるようだといいと思いました。学校生活でもいじめの授業を思い出していきたいと思います。(F41①)

このキーワードの分類については、障がいのある人、個性のある人についての理解の大切さやサポートについて考察した記述を含む感想文を分類した。授業では、障がいのある人については、個性のある人と読み替えており、生徒たちの感想記述には、「個性のある人」という表現で記されていた。この「障がいのある人の理解とサポート」については、他の判決書では全く見られない。本判決書のみでの特色ある構成要素として期待される。

このキーワードに含まれる記述は多くの感想文に含まれていた。感想文記述の要素を取り出してみると次のような記述が見られた。

「相手を理解し日常的なつきあいをする」「個性を持つ仲間への必要なサポートと理解」
「個性を理解し助け合って団結する」「障がいがある人も同じ仲間として、よく理解して接する」「障がいのある人を理解し、考え優しく接する」「個性ある人を支え、嫌なことは先生に相談する」「障がいのある人を平等に接する」「周囲の人たちの助け」「障がいのある人に対して優しくアドバイスし理解し合いながら相手の個性を分かっていく」「障がいのある被害者の目の高さに合わせて接するべきだった」「広い心を持つ」「障がいのある人をきちんと理解し、みんなで協力し支える」「個性があるから仲良く出来る。個性を全部受けとめる」

上記の感想文やその要素からわかることは、生徒たちの構成要素としては、障がいや個性などのある人たちについての理解の必要性が抽出できよう。それは判決書教材においては具体的な障がいの状況が示されていたが、そのような障がいのある人へのいじめから、関係者はどのように対応していくかを考察した時に、理解が求められることを学んだからだと思われる。同時にどのように接していくべきかなどについても考察している。これは、第3節における授業開発において「さまざまな個性を持つ仲間とどのような関係作りを行うことが大切なのだろうか」という学習テーマでの授業構成が影響していると考えられる。また、授業実践の考察においても、「g 特別支援いじめ」に関連する感想文記述が

予想されたが、まさしく本判決書教材を活用した授業の特色ある構成要素であることがわかる。

以上のように、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」「g 特別支援いじめ」「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」「n 被害者への共感・心情理解」「p いじめ防止・抑止の決意」「r いのちを奪ういじめの理解」を抽出することができる。その中でも「g 特別支援いじめ」については、他の判決書教材には構成要素として準備されていない特色ある学習内容が準備されている。

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「いじめとふざけ」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構成によって生徒たちにどのような構成要素があるのかを検討できる。

次頁の表41がいじめ態様・いじめ責任等の構成要素と判決書教材におけるキーワード、感想文記述にもとづいたキーワードとの関連について比較整理した表である。左から一番目の列がいじめ態様といじめ責任等の構成要素であり、二列目がいじめ判決書教材におけるキーワード、三列目が感想文記述にもとづいたキーワードである。

＜表41 いじめ態様・いじめ責任などのキーワードと判決書教材、感想文記述との関連＞		
いじめ態様といじめ責任等の構成要素	いじめ判決書教材におけるキーワード	感想文記述にもとづいたキーワード
a 悪口	F(5) 言葉によるいじめ F(10) 大声で脅すいじめ	F7②言葉によるいじめ F10①言葉によるいじめ防止の決意 F25③言葉によるいじめ防止の必要性 F65③悪口はいじめ問題
b 無視・仲間はずれ・村八分		F7①無視によるいじめ F25②無視によるいじめ防止の必要性 F65②無視はいじめ問題
c 暴行・恐喝	F(6) 集団暴行によるいじめ F(7)～F(13) 暴行によるいじめ	F37②暴力的いじめの理解 F53②暴力によるいじめの問題性
d 物理的いじめ		
e いじめとふざけ		F61②遊び感覚の言動行動の問題、
f 性的嫌がらせ		
g 特別支援いじめ	F(1)～F(4) 特別な支援を必要とする生徒の現況と対応	F1①特別支援を必要とする障害者の理解と仲間づくり F3①特別支援を必要とする生徒に対するいじめ理解 F6②特別支援を必要とする障害者の理解と仲間づくり F7③特別支援を必要とする障害者の理解とサポート F8①特別支援を必要とする生徒に対するいじめ防止の決意 F16②特別支援を必要とする障害者の理解と仲間づくり F19③特別な支援を必要とする生徒への対応の考察 F23③個性ある生徒の理解と仲間づくりの学び F24②特別な支援を必要とする生徒の理解と仲間づくり F25①特別な支援を必要とする生徒の理解

		<p>F26④特別な支援を必要とする生徒の理解と仲間づくり F27①特別な支援を必要とする生徒の理解 F28③特別な支援を必要とする生徒の理解と仲間づくり F29①特別な支援を必要とする生徒の理解と仲間づくり F30②特別な支援を必要とする生徒の対応考察 F31①特別な支援を必要とする生徒の現状と対応の考察 F32①特別な支援を必要とする生徒の現状と対応の考察 F32②特別な支援を必要とする生徒の理解 F36②特別な支援を必要とする生徒の現況理解 F37①特別な支援を必要とする生徒の現況と対応の考察 F38①特別な支援を必要とする生徒の現況と対応、 F38②特別な支援を必要とする生徒の理解と仲間づくり F39①特別な支援を必要とする生徒へのいじめ理解と対応 F41①特別な支援を必要とする生徒の理解と仲間づくり F42①特別な支援を必要とする生徒の対応考察 F45①特別な支援を必要とする生徒の理解と対応考察 F46①特別な支援を必要とする生徒の現況と F47②特別な支援を必要とする生徒の現況と理解の重要性 F49①特別な支援を必要とする生徒の現況と理解・対応の考察 F53①特別な支援を必要とする生徒に対する理解の大切さ F54②特別な支援を必要とする生徒の現況と理解の重要性 F55①特別な支援を必要とする生徒の現況と対応考察 F56①特別な支援を必要とする生徒の現況と対応 F61③特別な支援を必要とする生徒の理解と仲間づくり F62①特別な支援を必要とする生徒の現況と対応 F62②特別な支援を必要とする生徒の理解と仲間づくり F63②特別な支援を必要とする生徒の理解と仲間づくり F65①特別な支援を必要とする生徒の理解と仲間づくり</p>
<p>h 学校教師の安全配慮義務</p>	<p>F(14) 学校教師による日常的な指導 F(15) 学校教師のいじめ認知の対応不足と責任 F(18),F(19) 学校教師のいじめ対応の組織的問題点と責任 F(20) 学校教師の日常的な安全配慮と義務 F(21) 学校教師のいじめの予見可能性と過失責任</p>	<p>F2①<u>学校教師</u>のいじめ認知の対応不足と過失責任 F4①学校教師のいじめの過失責任 F6①学校教師のいじめの過失責任 F9 学校教師のいじめ認知の対応不足と責任 F13①学校教師のいじめ対応の過失責任 F15①学校教師のいじめ対応の過失責任と関係者の対応についての考察 F18①学校教師のいじめ対応の過失責任といじめ認知の対応不足 F22①学校教師のいじめ対応の組織的問題点と過失責任 F23②学校教師のいじめの過失責任 F24①学校教師のいじめ対応の組織的問題点と過失責任 F25⑤学校教師の過失責任の考察 F26③学校教師のいじめ対応の組織的問題点と責任 F28①学校教師の過失責任考察 F29②学校教師のいじめ対応の問題点と責任 F32③学校教師のいじめ対応の組織的問題点 F40①学校教師のいじめ対応の組織的問題点と責任 F43②学校教師のいじめ認知の対応不足と責任 F47③学校教師のいじめ対応の組織的問題点と責任 F55③学校教師のいじめ認知の対応不足と責任 F57③学校教師のいじめの過失責任の理解、 F58②学校教師のいじめ対応の組織的問題点 F59②学校教師のいじめ対応の組織的問題点と責任</p>

		F60②学校教師の日常的な安全配慮と義務、 F64②学校教師のいじめ対応の組織的問題と責任
i 加害者保護者の保護監督義務	F(22),F(23)加害者保護者の適切な指導監督の義務と過失責任	F11①加害者保護者の過失責任 F16①加害者保護者の過失責任の理解 F17③加害者保護者の適切な指導監督の義務と過失瀬金 F20①加害者保護者の適切な指導監督義務の学びと批判 F23①加害者保護者の過失責任の理解 F25④加害者保護者の過失責任と F30①加害者保護者の過失責任の理解 F33①加害者保護者の適切な指導監督の義務と過失責任の学び F34①加害者保護者の適切な指導監督の過失責任の理解 F35①加害者保護者の適切な指導監督義務の理解 F47④加害者保護者の適切な指導監督の義務と過失 F49②加害者保護者の指導監督の義務と過失責任 F50②加害者保護者の適切な指導監督の義務と過失責任 F51③加害者保護者の過失責任の理解と考察 F52①加害者保護者の適切な指導の義務と過失責任 F53④加害者保護者の適切な指導監督の義務と過失責任 F56②加害者保護者の適切な指導監督の義務と過失責任 F57④加害者保護者の過失責任の理解 F60①加害者保護者の過失責任の理解 F61①加害者保護者の過失責任の理解
j 被害者保護者の保護監督義務	F(16),F(17)被害者保護者のいじめ対応 F(24)被害者保護者の養育責任の過失問題	F20②被害者保護者の養育責任の問題性考察 F43①被害者保護者の養育責任の過失問題考察 F48②被害者保護者の養育責任の過失考察 F50③被害者保護者の養育責任の過失責任考察 F51②被害者保護者の養育責任の過失問題考察 F55②被害者保護者の養育責任の過失問題考察 F58①被害者保護者の養育責任の過失問題考察 F62③被害者保護者の養育責任の過失問題考察
k 同級生の不作為と対応考察		F10②他の生徒たちの実現可能な対応の学び F11②他の生徒の対応 F12①他の生徒たちの対応について批判的考察 F14①他の生徒たちの対応について批判的考察 F21①いじめ被害者救済のための仲間づくりの重要性 F26②他の生徒たちの対応についての批判的考察 F36①他の生徒たちの対応考察 F37③他の生徒たちの対応考察 F46②他の生徒たちの対応の考察 F47①他の生徒たちの対応考察 F48①他の生徒たちの対応考察 F50①他の生徒たちの対応考察 F51①他の生徒たちの対応考察 F53③他の生徒たちの対応考察 F54①他の生徒たちの対応考察 F55④他の生徒たちの対応考察 F57①他の生徒たちの対応考察 F59①他の生徒たちの不作為 F63①他の生徒たちの不作為 F64①他の生徒たちの不作為への怒り
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		F26①いじめ被害者の心情理解の必要性 F46③被害者への共感 F49③被害者心情の理解と対応考察
o 加害者対応の批判		F60③加害者の行動批判
p いじめ防止・抑止の決意		F5①いじめ防止抑止への決意 F13②いじめ防止の決意 F16③いじめ防止のための決意 F19②いじめ防止抑止への決意 F44③いじめ防止抑止への決意
q いじめ授業への感謝		F17②いじめ授業への感謝 F19①いじめ授業への感謝
r いのちを奪ういじめの理解		F17①いじめによる殺害の理解 F28②命を奪ういじめの理解 F44①いじめによる殺害の理解
s 被害者対応の考察		F54③いじめ被害者対応の考察 F57②被害者の対応考察
t いじめの犯罪性の理解		
u いじめ体験		
v いじめ責任についての考察		F44②いじめ責任の考察
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		
Z3 個性といじめの関係		

本章においては、以下の三点において分析の事実を説明できる。

まず第一に、本章では、「大阪府中学校いじめ暴行殺害事件」の判決書を教材開発した。本判決書教材を検討すると、共通する構成要素として「言葉によるいじめ」や「暴力によるいじめ」を含む「いじめの事実」を理解できる。また、「学校教師の安全配慮義務」についても考察できる。特色ある構成要素については、「特別支援いじめ」の問題である。特別な支援を必要とする生徒がいじめられて最終的には殺害されるという事実の学びを通しての対応について考察することが可能になると考えられる。

授業開発においては、「さまざまな個性を持つ仲間とどのような関係づくりを行うことが大切なのだろうか。」「学校教師は、個性の強い人は特別学級に入れて別々にすれば良いのだろうか。」などの学習課題を特別に取り入れた。それは特別支援についての理解を深めるために準備したものである。また、判決書教材においての構成要素として抽出できた「学校教師の安全配慮義務」「特別支援の学び」「いじめの事実認定」についても授業構成に位置付けることができた。

第二に、生徒たちの授業感想文をその記述からキーワードを抽出し、共通項をまとめて、構成要素を抽出した。その結果、生徒たちの共通する構成要素として抽出できたの

は、「a 悪口」「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」「n 被害者への共感・心情理解」「p いじめ防止・抑止の決意」「r いのちを奪ういじめの理解」である。

本判決書教材を活用した授業開発では、感想文記述の分析から「g 特別支援いじめ」が特色ある構成要素であることを明らかにすることができた。

第三に、本研究では「第3節授業の概要」において補足的な研究の視点となる参考資料である「授業記録」ならびに「授業実践後における質問紙」の分析を紹介した。次のように整理できるのではないかと考えられる。

本いじめ判決書学習によって、学級には障がいのために特別な支援を必要とする級友が存在すること、またそれらの生徒に対するいじめの事実を具体的に学ぶことが可能である。また、被害者に対する共感と同時に被害の深刻さを予見できるようになるのではないかと考えられる。本判決書学習によって特別な支援を必要とする生徒を理解し、対応を考え、態度や行動について現実的に考察できる可能性があることがわかった。また、周囲の同級生たちの対応考察の感想文記述が多く、学級において特別支援の生徒がいじめ被害者になっているときに、同級生たちはどう考え対応していくのかを考えることができた。

¹ 市川須美子『学校教育裁判と教育法』三省堂、2007、p. 22

² 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

³ 中学校における障がい理解教育の現状と課題について奈良県公立中学校の実態調査がある（森由香・越野和之「中学校における交流および障がい理解教育の現状と課題」『奈良教育大学紀要』第57巻第1号、2008、pp. 95-106）。その調査では障がい理解教育を行っていると回答した学校は81.0%に上った。「学年はじめに集会を開き、特別支援学級について説明する（28.1%）」がもっとも割合が高く、「ゲストティーチャーを招いたり、講演会を企画する（19.3%）」が続いている。それらを分類すると、「特別支援学級や在籍生徒についての理解学習」「福祉体験や養護学校との交流などの体験学習」「読み物教材や映像による理解学習」の3つに分けることができる。

その3つの中では、「福祉体験や養護学校との交流などの体験学習」についての教育的効果が指摘されている（三浦正樹「障がい児理解教育において重視されるべき内容に関する調査研究」『芦屋大学研究紀要』pp. 147-161）。一方で、形式的な交流学習は逆に差別や偏見意識を助長しかねないという指摘もあり（日本弁護士連合会編『問われる子どもの人権』駒草出版、2011、p. 85）、「さまざまな子どもがそれぞれのニーズをもちながらも対等・平等に共同の学習活動に参加できるようにすることが大切である」と述べられている。

上記のように、障がい理解教育については、交流及び共同学習による交流経験を中心に行われてきたが、その実施率はきわめて低い（森由香・越野和之「中学校における交流および障がい理解教育の現状と課題」『奈良教育大学紀要』第57巻第1号、2008、p. 102）。交流及び共同学習を効果的に進めるためには、学校の教育活動の中核となる授業を通した障がい理解教育が必要であり（富永光昭編『新しい障がい理解教育の創造』福村出版、2011、p. 22）、単に知識あるいは情緒的な教育だけではなく、ともに学校生活を送る仲間としての連帯や共生意識の向上が重要となっている（徳田克己・水野智美編『障がい理解』誠心書房、2005、p. 71）。

授業を通した障がい理解教育の先行実践の傾向は、「①障がい特性に関する基本的な理解を周りの児童生徒や保護者に直接説明する実践（荒川智編『インクルーシブ教育入門』クリエイツかもがわ、2008、pp. 102-105／梅原厚子『イラスト版発達障がいの子がいるクラスの作り方』合同出版、2009など）」と「②障がい者に関わる逸話の教材や詩、映像をもとにして、思いやりや命の大切さを伝えようとする道徳の授業としての実践（荒川智編『インクルーシブ教育入門』クリエイツかもがわ、2008、p. 38）」の二つに分類できる。

上記①については、学級に在籍する障がい児がスムーズに学校生活を送れるように、周りの児童生徒や保護者に直接説明する実践（相川恵子・仁平義明『子どもに障がいをどう説明するか―すべての先生・お母さん・お父さんのために―』ブレーン出版、2005）。説明とともにロールプレイを取り入れて、障がい児とのかかわり方まで取り組んだ実践（荒井一也「学校と地域の拠点としての特別支援学級-同僚性と共同性に依拠したインクルーシブな学校・地域づくり」荒川智編『インクルーシブ教育入門-すべての子どもの学習参加を保障する学校・地域づくり』クリエイツかもがわ、2008、pp. 102-105）。また、イラストなど利用しながら、発達障がいや学習障がい、自閉症などのともだちを理解しクラスをつくらせていくことをわかりやすく説明するもの（梅原厚子『イラスト版発達障がいの子がいるクラスの作り方』合同出版、2009）などがある。『生徒指導提要』では、上記①の必要性が記されている（文部科学省『生徒指導提要』教育図書、2010、p. 64）が、保護者の考えや要望によって周囲の児童生徒や他の保護者に説明すること自体が差し控えられる場合が多い。

上記②については、障がい者に関わる逸話の教材をもとにして、障がい者理解について間接的に学習していくスタイルで、道徳の授業として行われる。たとえば、星野富弘さんの障がいになんげで描いた絵に関わる本人の文章をもとに、思いやりや命の大切さを伝えようとする実践など、障がい者を主人公にした教材や映像も多い。

しかし、障がい者を情緒的に扱うことに偏る傾向があるなど授業の吟味がなされず、不十分な実践や逆に障がい理解を阻害する実践もあると指摘されている（富永光昭編『新しい障がい理解教育の創造』福村出版、2011、p. 22）。また、道徳授業における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的実践につながるのかという疑問もあり（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、p. 37）、さらに、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いう指摘もある（柳沼良太「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、pp. 82-83）学級内の集団圧力が強い中学生の時期は、実体験や学級の実態に合わせたいじめの道徳授業は、形式的で苦痛なものになりかねないし、いじめ防止・抑止への態度行動は困難な面があると推測できる。

⁴ 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

⁵ 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、p. 131

⁶ 文部科学省『生徒指導提要』教育図書、2010、p. 64

⁷ 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、p. 126

⁸ 岡田了祐「社会科学習評価への質的研究法 Grounded Theory Approach の導入―社会認識形成過程における評価のための視点提示に関する方法と実際―」『社会科教育研究』121号、2014、pp. 91-102／岡田了祐・草原和博「教員志望学生にみる社会科授業分析力の向上とその効果―社会系（地理歴史）教科指導法の受講生を手がかりに―」『広島大学大学院教育学研究科紀要第二部（文化教育開発関連領域）』第62号、2013、pp. 61-70を参考にした。

第9章 本研究の成果と課題

本研究の目的は、いじめの態様や対象に応じていじめを類型化し、そのテーマ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こと、次に、判決書教材を活用した授業開発、授業実践が可能であり、いじめ問題に対していかなる役割を果たすか、生徒たちはどのような学習内容を得るのか等について授業感想文の記述から検討を加え、構成要素を抽出することであった。

そのために、本研究では、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について実践的に検討してきた。

つまり、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。その類型化に合わせて判決書教材を開発し、その判決書における構成要素を抽出した。そして、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構成案を開発した。その後、生徒たちの授業感想文に注目して、その記述をキーワード化し、構成要素を抽出して分析した。

本研究において、いじめの態様として注目した学習テーマが、「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」「f 性的嫌がらせ」「g 特別支援いじめ」である。それぞれのいじめ態様に対して、第3章から第8章において、いじめ判決書教材を開発してきた。判決書教材A（京都地裁＝第3章）、判決書教材B（東京高裁＝第4章）、判決書教材C（東京高裁＝第5章）、判決書教材D（東京高裁＝第6章）、判決書教材E（神戸地裁＝第7章）、判決書教材F（大阪地裁＝第8章）を開発し授業研究してきた。

本章では、開発した教材にはどのような構成要素があり、生徒たちはどのような構成要素を習得するのか等について全体的に総合的に比較しながら検討を加えていく。その際、いじめの態様やいじめの責任などのキーワードとの関連で、判決書教材の記述を分析し、どのような構成要素を含んでいるのかについて検討し、共通する要素や特色ある要素について考察する。次に、すべての判決書教材を活用した授業における生徒たちの感想文記述を分析していく。その感想文記述にはどのような構成要素としてみられるのかについて検討していく。

第1節では、これまで開発したすべてのいじめ判決書教材におけるキーワードを全体的に比較し、抽出した構成要素といじめ態様やいじめ責任等に関わるキーワードに関連してどのような記述が見られるのかについて分析し、構成要素を全体的に整理する。

第2節では、それぞれのいじめ態様に対応したいじめ判決書教材による授業感想文の分析を行う。ここでは、それらの感想文をすべて取り出し、いじめの態様やいじめ責任等のキーワードとどのように関連するのか、比較する。そのことを通してこの判決書教材を活用した授業によってどのような学習内容の構成要素を抽出できたのかについて、その構成要素を総合的に構造化する。

第3節が、本研究の結論となる。

第1節の判決書教材の構成要素の全体的な比較検討、第2節の授業感想文記述の全体的な構成要素の比較検討の事実を通して、このいじめ判決書教材を活用した授業は、どのような学習内容の構成要素が準備されているのかについて考察していきたい。

なお、第1章でも述べたが、ここでも確認しておきたい。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の記述をもとにして検証し、その効果を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、いじめ態様やいじめ責任との関連から期待される学習内容の構成要素を抽出すること、さらに、その授業による感想文記述の整理分析から、いじめ問題の学習において期待される学習内容の構成要素を抽出し、その基本的なデータを整理し、提供することが本研究の成果と考える。

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

この節では、これまで開発したすべてのいじめ判決書教材におけるキーワードを全体的に比較し、いじめ態様やいじめ責任等に関わる抽出できた構成要素に関連してどのような記述が見られるのかについて分析し、構成要素を確認し全体的に整理したい。

次の表はいじめ態様やいじめ責任等に関わる抽出した構成要素とすべての開発した判決書教材のキーワードとの関連を整理したものである。各章では、それぞれの判決書教材の記述をもとにして判決書記述のキーワードを生成し、いじめの態様やいじめ責任等に関する学習内容の構成要素を抽出した。ここでは、その抽出した構成要素をもとにして、開発したすべての判決書教材の記述のキーワードからさらに具体的な行為や事実の要素を検討し、確認していきたい。同時にすべての判決書教材のキーワードを比較しながら、構成要素に関連して、それぞれの判決書教材の持つ構成要素の特色を明らかにしていきたい。

(1) 「a 悪口」

判決書教材の記述のキーワード	具体的な行為や事実	判決書教材の記述番号
悪口などの言葉をめぐるいじめ・トラブル	「[1]悪口によるトラブル」	A(5)、A(8)、A(9)、A(10)、A(11)、A(12)、A(13)、A(24)、F(5)
脅しによるいじめ	「[2]脅迫」	A(22)、A(28) B(7)、B(12) E(11)
大声で脅すいじめ		F(10)
侮辱としてのいじめ	「[3]冷やかし」	D(12)

「a 悪口」については、判決書教材 A（京都地裁）がもっとも多く、10の記述が見られる。それ以外は、判決書教材 B（東京高裁）と判決書教材 F（大阪地裁）に2つの記述があり、判決書教材 D（東京高裁）や判決書教材 E（神戸地裁）に1つある。

上記のキーワードを整理すると、「a 悪口」についてはその態様として次の3つに構成要素を具体的な行為として示すことが出来る。

「[1] 悪口によるトラブル」、「[2] 脅迫」、「[3] 冷やかし」

「[1] 悪口によるトラブル」については、悪口によるけんかやいじめのきっかけとなるトラブルを意味し、「[2] 脅迫」は脅しによるいじめ、「[3] 冷やかし」は、馬鹿にしたりする侮辱としてのいじめを意味する。このような3つの具体的な行為や事実をもとにして、構成要素として抽出できた「a 悪口」は説明できる。

判決書教材 A（京都地裁）は、「[1] 悪口によるトラブル」に分類される記述が多く、8の記述がこれに含まれる。また、2つの記述は「[2] 脅迫」に含まれる記述である。判決書教材 A（京都地裁）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」ことを学ぶことができる。「言葉をきっかけとしたいじめ理解と言葉の大切さ理解」を可能にする判決

書であり、同時に脅迫がいじめであることを理解させ、言葉環境の大切さを理解させる可能性を持つことが分かる。

判決書教材 B（東京高裁）は、「悪口」の態様の一つである「[2] 脅迫」によるいじめである。「脅す」ということがいじめであることを理解することを可能にする特色がある。

判決書教材 E（神戸地裁）においても、「[2] 脅迫」によるいじめであり、「脅迫する」ことがいじめであることの理解を可能にする教材であると考えられる。

判決書教材 D（東京高裁）においては、「[3] 冷やかし」による悪口であり、侮辱的ないじめである。授業中などの教育活動中にある特定の生徒に対して集中的に冷やかしが見られたりするとき活用が期待されよう。

判決書教材 F（大阪地裁）においては、「[2] 脅迫」に分類することが出来るが、これは「大声で脅す」ものであり、また判決書の特色から障害者差別としての「悪口」である。特別な支援を必要とする生徒に対する対応についての理解や考察を図る上では、活用可能性の高い教材になると考えられる。

(2) 「b 無視・仲間はずれ・村八分」

判決書教材の記述のキーワード	具体的な行為や事実	判決書教材の記述番号
シカトによるいじめ	「[1]シカト」	B(8)
無視によるいじめ		A(6)
監視するいじめ	「[2]監視」	A(20)
葬式ごっこによる侮辱、名誉毀損のいじめ	「[3]葬式ごっこ」	B(6)

「b 無視・仲間はずれ・村八分」のいじめ態様については、判決書教材 A（京都地裁）と判決書教材 B（東京高裁）に記述が見られる。両方とも2つの記述である。

上記の表から、「b 無視・仲間はずれ・村八分」のいじめ態様については、その内容から次の3つに構成要素を具体的な行為として示すことが出来る。

「[1] シカト」「[2] 監視」「[3] 葬式ごっこ」

「[1] シカト」はある特定の生徒に対して集団で無視することであり、「[2] 監視」はある特定の生徒に対して集団でにらみつける。「[3] 葬式ごっこ」については、判決書教材 B（東京高裁）の事実そのものである。

このような3つの具体的な行為や事実をもとにして、構成要素として抽出できた「b 無視・仲間はずれ・村八分」は説明できる。

判決書教材 A（京都地裁）については、「[1] シカト」に1つ、「[2] 監視」に1つの記述がある。学級内で「無視する」ことの実事と、にらみつけて「監視する」ことの精神的ないじめの理解を促すことができる。

判決書教材 B（東京高裁）においては、「[1] シカト」が1つ、「[3] 葬式ごっこ」が1つである。「葬式ごっこ」や「シカト」が、被害者を精神的に追い込み、いじめ自殺に追い

込んでいったことを重要な事実として学ぶことを可能にする。「葬式ごっこ」については、クラスの多くの同級生たちが色紙に書き込み、担任を含め教師たちもその色紙に書き込んだ。そして、遅刻して教室に入ってくるなり、いじめは行われたわけであるが、そのことが被害者の名誉を傷つけ、自尊心を奪い、人格を破壊する行為であることを具体的に学ぶことを可能にする。また、学級内において同級生同士で行われる「シカト」については、罪悪感もなく行われることが多く、ターゲットが変わったりするために、中学校教師はその指導に悩むことが多いが、いかにこのいじめ行為が、被害者の精神的自由を奪うものであるかを、理解させうる可能性を持つ教材であると考えられる。

(3) 「c 暴行・恐喝」

「c 暴行・恐喝」のいじめ態様については、それぞれの判決書教材から次のように整理することができる。

判決書教材の記述のキーワード	具体的な行為や事実	判決書教材の記述番号
暴行によるいじめ	「[1]殴る蹴る」	A(4),A(14),A(15),A(16), A(21),A(25), B(5), F(7),F(8),F(9),F(10),F(11),F(12),F(13), E(7), E(8), E(20)
殴る蹴るの暴行		D(4),D(5),D(6),D(8),D(13),D(15),D(18) ,D(33),D(38)
髪の毛を抜く暴行		D(22)
眉毛を剥がす暴行		D(23)
鼻をつまむ暴行		D(35)
鞆でたたく暴行		D(36)
傷害をおよぼすいじめ		「[2]傷害」
集団暴行によるいじめ	「[3]集団暴行」	B(10), D(9),D(17),D(19),D(24), E (5),E(6),E(10),E(13), E(16),E(17) F(6),
足掛けによるいじめ	「[4]ふざけ型」	C(1)
ほほをつねるいじめ		C(15)
足を蹴ったり、肩を押すいじめ		C(17)
ぶったりけったりするいじめ		C(18)
手を叩くいじめ		C(19)
強要によるいじめ	「[5]強要」	B(2),B(3),B(4), D(20), E(14)
器物破損	「[6]器物破損」	A(27)

「c 暴行・恐喝」のいじめ態様については、それぞれの判決書教材に多数記されている事実である。判決書教材 A（京都地裁）には 9、判決書教材 B（東京高裁）には 6、判決書教材 C（東京高裁）には 5、判決書教材 D（東京高裁）には 22、判決書教材 E（神戸地裁）には 10、判決書教材 F（大阪地裁）には 8 の記述が見られる。

上記の表から、「c 暴行・恐喝」のいじめ態様については、その内容から次の 6 つに構成要素を具体的な行為として示すことが出来る。

「[1] 殴る蹴る」「[2] 傷害」「[3] 集団暴行」「[4] ふざけ型」「[5] 強要」「[6] 器物破損」

このような6つの具体的な行為や事実をもとにして、構成要素として抽出できた「c 暴行・恐喝」は説明できる。

判決書教材 A（京都地裁）においては、「[1] 殴る蹴る」が6、「[2] 傷害」が2、「[6] 器物破損」が1つ関係する記述が見られる。判決書教材 A（京都地裁）については、彫刻刀を持って傷害を負わせようとしたり、追いかけてつかまえ暴行したり、自宅に押しかけて傷害を負わせ、自宅のものを壊したりしたものである。この事実は、いじめがいかにかにエスカレートし、悪質なものとなっていくかを教えてくれる教材となる。

判決書教材 B（東京高裁）においては、「[1] 殴る蹴る」が1、「[2] 傷害」が1、「[3] 集団暴行」が1、「[5] 強要」が3つの記述を分類することが出来る。判決書教材 B（東京高裁）については、「菓子・飲み物、タバコの買い出し」や「カバン持ち」などの強要のいじめの事実に特色がある。殴る蹴るなどの暴行や集団暴行などの事実も他の判決書と同じように記されているが、グループ内で使いつ走りとして利用され、強要されていたために被害者がいかに苦悩していたか洞察させうるいじめ事実に特色がある。

判決書教材 C（東京高裁）においては、「[4] ふざけ型」に5つのキーワードを分類することが出来る。このふざけ型はこの C 教材だけの特色ある記述である。判決書教材 C（東京高裁）では、「足掛け」「ほほをつねる」「足を蹴ったり、肩を押し」「手を叩く」などのふざけ型の態様が多く見られる。それだけに、ふざけとして同級生にやっている身体的な行動についてもいじめと認定されることにつながることを理解を深めることができる。

判決書教材 D（東京高裁）においては、もっとも多くの記述があるが、「[1] 殴る蹴る」が13、「[2] 傷害」が4、「[3] 集団暴行」が4、「[5] 強要」が1つの記述を分類することが出来る。判決書教材 D「東京高裁」では、「[1] 殴る蹴る」の暴行についても、1対1で集中的に蹴ったり殴ったりされる事実が多数記されているだけでなく、集団で暴行されたことが記されている。また、傷害については、「鼻の下の出血」や「唇が切れて腫れ上がる」「唇が切れての出血」「顔に青あざができる」などの事実も見られ、被害者がいかに何度も繰り返しいじめ被害にあい、身体的にも精神的にも追いつめられ、苦悩したかを洞察させるものである。

判決書教材 E（神戸地裁）においては、「[1] 殴る蹴る」が3、「[3] 集団暴行」が6、「[5] 強要」が1つの記述を分類することが出来る。判決書教材 E（神戸地裁）においては、寮内における先輩から後輩への暴行や集団暴行である。特に集団暴行の記述が多いことが、この判決書教材の特色である。判決書の事実を通して、学校や寮生活においては、上級生と下級生という関係においても、常に身体の安全や精神の平穏が求められていることを学ぶことができると同時に、何がいじめで不法行為なのかを具体的に理解でき、上級

生から下級生への指導において、暴力を防止しようとする姿勢や態度までの育成に可能性を持つと考えられる。

判決書教材 F（大阪地裁）においては、「[1] 殴る蹴る」が7、「[3] 集団暴行」が1つの記述を分類することが出来る。判決書教材 F（大阪地裁）については、障がいのある女生徒に対して、足を蹴るなどの暴行が多く記されている。それは、知的に障がいのある女生徒への差別的で人格を破壊する行為であり、その事実の積み重ねが最終的に集団暴行による殺害という結果を招いてしまった。この判決書教材は、障がい者に対する対応や考え方について生徒たちに考察を深める教材となりうる。

（4）「d 物理的いじめ」

次の表は、「d 物理的いじめ」のいじめ態様に関わる判決書教材の記述をまとめたものである。

判決書教材の記述のキーワード	具体的な行為や事実	判決書教材の記述番号
モノを隠す	「[1]モノを隠す」	A(1),A(7), E(21), D(11)
教科書隠しによるいじめ		C(8)
モノを捨てる	「[2]モノを捨てる」	A(2), B(16)
教科書を投げ捨てるいじめ		C(3), C(10), C(20)
モノを壊す	「[3]モノを壊す」	A(3), D(10),D(26),D(28)
落書きによるいじめ	「[4]落書き」	C(5), C(7), C(12), D(21),
画びょうを置くいやがらせ	「[5]机への嫌がらせ」	C(13)
マーガリン事件としてのいじめ		C(23)
机への嫌がらせ		D(30)
カバンを持って逃げるいやがらせ	「[6]モノを持って逃げる」	C(22)
給食への嫌がらせ	「[7]給食への嫌がらせ」	D(7),D(29),D(38)

この表より、「d 物理的いじめ」については、判決書教材 F（大阪地裁）をのぞいて、すべての判決書教材に見られることがわかる。判決書教材 A（京都地裁）には4、判決書教材 B（東京高裁）には1、判決書教材 C（東京高裁）には10、判決書教材 D（東京高裁）には9、判決書教材 E（神戸地裁）には1つの記述を分類することが出来る。

上記の表から、「d 物理的いじめ」のいじめ態様については、その内容から次の8つに構成要素を具体的な行為として示すことが出来る。

「[1] モノを隠す」「[2] モノを捨てる」「[3] モノを壊す」「[4] 落書き」「[5] 机への嫌がらせ」「[6] モノを持って逃げる」「[7] 給食への嫌がらせ」である。

「[5] 机への嫌がらせ」とは、教室内などにおいて、ある特定の生徒の机に、画鋸を置いたり、チョークの粉をかけたりする行為である。上記の表の「マーガリン事件」はこれに該当する。

このような7つの具体的な行為や事実をもとにして、構成要素として抽出できた「d 物理的いじめ」は説明できる。

判決書教材 A（京都地裁）においては、「[1] モノを隠す」が2、「[2] モノを捨てる」が1、「[3] モノを壊す」が1つの記述を分類することが出来る。具体的には、「靴や体操服を隠す」「リコーダーを捨てる」「自転車をパンクさせる」などの事実であるが、これらの行為が物理的いじめであること、それらの行為の積み重ねが暴行や傷害などのいじめに発展していくことを具体的に学習させうる事実となっている。

判決書教材 B（東京高裁）においては、「[2] モノを捨てる」に1つの記述を分類することが出来る。この内容は、靴を持ち出してトイレ内に投げ込むという物理的いじめである。

判決書教材 C（東京高裁）においては、「[1] モノを隠す」が1、「[2] モノを捨てる」が3、「[4] 落書き」が3、「[5] 机への嫌がらせ」が2、「[6] モノを持って逃げる」が1つの記述を分類することが出来る。内容は、「落書き」「教科書隠し」「教科書を投げ捨てる」「画びょうを置く」「カバンを持って逃げる」「マーガリン事件」など、多様な物理的いじめの事実が示されている。それらの事実の一つ一つは、学校生活においては日常的に行われるふざけと思われる事実もある。生徒たちの中には、それらの行為を体験したのも多く見られるが、これらの行為がいじめと認定され、被害者が精神的に追い込まれ、最終的に自殺という手段を選んでしまう事実を理解することになる。単なるふざけでは済まされないものとして、深刻な人権侵害行為としての「物理的いじめ」を生徒たちは理解することが可能になる。

判決書教材 D（東京高裁）においては、「[1] モノを隠す」が1、「[3] モノを壊す」が3、「[4] 落書き」が1、「[5] 机への嫌がらせ」が1、「[7] 給食への嫌がらせ」が3つの記述を分類することが出来る。この教材の特色は「[7] 給食への嫌がらせ」が物理的いじめとして見られるところである。「給食をシャープペンシルでかき混ぜそのまま放置した」り、「給食の時間に、自分の食器を片付け」させる、「皿の上に食べ残したパンとサラダを載せた」り、「細かく刻んだニンジンをもみにばらまく」などのいじめ行為が記されている。食器を片付けさせたり、給食へのいやがらせ行為が深刻ないじめに発展していくことを理解させうる内容である。その他、他の判決書教材でも見られる「机への嫌がらせ」「モノを隠す」「モノを破る」などのいじめ行為も示されている。

判決書教材 E（神戸地裁）においては、「[1] モノを隠す」に1つの記述と分類するが、その内容はスリッパ隠しと教科書を黒く塗るといういじめ行為が記載されている。

(5) 「e いじめとふざけ」

いじめ判決書教材において、この「e いじめとふざけ」に関する記述のキーワードはどのようなものがあるかを整理したのが、次の表である。

判決書教材の記述のキーワード	具体的な行為や事実	判決書教材の記述番号
被害の集積と共同不法行為	「[1] 被害の集積と共同不法行為」	C(26)C(28) D(42), D(43), D(44)
いじめ認定	「[2] いじめ認定」	C(27)
いじめ態様の説明	「[3] いじめ定義」	D(40)
基本的ないじめ定義の説明		D(41)

上記の表から、判決書教材 C（東京高裁）が 3，判決書教材 D（東京高裁）に 5 つの関連する記述が見られる。

上記の表から、「e いじめとふざけ」のいじめ態様については、その内容から次の 3 つに構成要素を具体化することが出来る。

「[1] 被害の集積と共同不法行為」「[2] いじめ認定」「[3] いじめ定義」

「[1] 被害の集積と共同不法行為」については、ある特定の生徒に嫌がらせ行為が何度も行われ、多数の者が集中して嫌がらせ行為をすること、「[2] いじめ認定」については、どのような行為がいじめかについて認定すること、「[3] いじめ定義」についてはどのような行為がいじめなのかについての説明である。

このような 3 つの具体的な説明や事実をもとにして、構成要素として抽出できた「e いじめかふざけか」は説明できる。

判決書教材 C（東京高裁）については、「[1] 被害の集積と共同不法行為」が 2，「[2] いじめ認定」に 1 つの記述を分類することが出来る。これらの記述は、すべて裁判官の判断として記述されている。この判決は、いじめとふざけについての説明を詳細に記しており、「被害の集積」と「共同不法行為」がいじめを峻別するキーワードとなることを理解することができる。そのキーワードから、裁判官がそれぞれのいじめ事実を認定しており、いじめかふざけかを見分ける理解を促す判決書教材となっている。

判決書教材 D（東京高裁）については、「[1] 被害の集積と共同不法行為」が 3，「[3] いじめ定義」に 2 つの記述を分類することが出来る。この判決書では、「被害の集積と共同不法行為」がいじめを峻別することの説明に加えて、「いじめ態様の説明」や「基本的ないじめ定義の説明」がさらに加わっている。「4 人の暴行は単なるふざけ半分といった域をはるかに超えている」とし、「心身に耐え難い苦痛を与えるような性質の行為」であり、「一連の行為は違法ないじめとして不法行為である。」と断じる裁判官の判断から、生徒たちはいじめ認識をさらに高めることのできる判決書教材であると考えられる。

(6) 「f 性的嫌がらせ」

次の表は、これまで取り上げてきた6つのいじめ判決書教材の記述に見られる本いじめ態様に関連するキーワードを整理したものである。

判決書教材の記述のキーワード	具体的な行為や事実	判決書教材の記述番号
性的嫌がらせとしてのいじめ	「[1] ズボン脱がし」	D(27)
性的暴行	「[2] 性的暴行」	E(18), E(19)

この表から、性的嫌がらせに関連する記述は、判決書教材 D（東京高裁）に1、判決書教材 E（神戸地裁）に2つの関連する記述が見られることが分かる。

上記の表から、「f 性的嫌がらせ」のいじめ態様については、その内容から次の2つに構成要素を具体的な行為として示すことが出来る。

「[1] ズボン脱がし」「[2] 性的暴行」

このような2つの具体的な行為や事実をもとにして、構成要素として抽出できた「f 性的嫌がらせ」は説明できる。

判決書教材 D（東京高裁）においては、「[1] ズボン脱がし」に1つの関連する記述が見られる。「手足を押さえ付けるよう指示し、ズボンを脱がせようとした」事実である。結局、この性的嫌がらせは失敗に終わるが、ズボン脱がしについては、他のいじめ裁判例においても多数見られる事実であり、おもしろ半分の行為がいかに被害者の心を傷つけるのかを考えさせる事実である。

判決書教材 E（神戸地裁）については、「[2] 性的暴行」に2つの関連する記述が見られる。寮内において同じ部屋の先輩からの性的暴行の事実が記されている。その行為は、その後、被害者の人生に大きく影響する事実であり、被害者は精神的後遺障がいにしむことになる。性的嫌がらせが、いじめ被害者の人格をいかに破壊する行為であるかを理解させる判決書の事実であると考えられる。

(7) 「g 特別支援いじめ」

下記の表は、「g 特別支援いじめ」に関連する判決書教材の記述を整理したものである。

判決書教材の記述のキーワード	具体的な行為や事実	判決書教材の記述番号
特別な支援を必要とする生徒の現況	「[1] 特別な支援を必要とする生徒の状況」	F(1)F(4)
特別な支援を必要とする生徒への対応	「[2] 特別な支援を必要とする生徒への対応」	F(2)F(3)

上記の表より、「g 特別支援いじめ」についての理解を深めることを可能にするのは、判決書教材 F（大阪地裁）のみで、この判決書教材の特色となっている。その記述数は4である。

上記の表から、「g 特別支援いじめ」のいじめ態様については、その内容から次の2つに構成要素を構造化することが出来る。

「[1] 特別な支援を必要とする生徒の状況」「[2] 特別な支援を必要とする生徒への対応」

上記の分類は、特別な支援を必要とする被害者生徒がどのような状況であったのか、そしてその生徒に対してどのような対応をとっていたのかについての事実関係の説明である。「[1] 特別な支援を必要とする生徒の状況」が2、「[2] 特別な支援を必要とする生徒への対応」に2つの関連する記述が見られる。

具体的には、「[1] 特別な支援を必要とする生徒の状況」については「情緒不安定、発育遅滞、場面元緘黙」という障がいがあったこと、また、小学校時代から、他の生徒に声をかけて逃げたり、頭や背中を後ろから叩いて逃げたり、顔を見て笑って逃げるなどの特異な行動についての説明である。また、小柄で痩せていて、洗髪をせず、着衣も洗濯していないように見えた被害者の状況が示されている。「[2] 特別な支援を必要とする生徒への対応」については、情緒障がいのクラスの特別支援学級に入級していたこと、T市における「統合教育」によって、普通学級の生徒と一緒に授業を受けていたことなどの対応の事実である。このような状況にある特別な支援を必要とする生徒に対して、同級生はどのように対応すれば良いのかについて具体的に考察できる事実が、この判決書には記されている。

(8) 「h 学校教師の安全配慮義務」

次は、これまで取り上げてきたいじめ判決書教材に記された「h 学校教師の安全配慮義務」に関連する記述を整理したものである。

判決書教材の記述のキーワード	具体的な行為や事実	判決書教材の記述番号
学校教師の日常的な安全配慮のための過失と責任	「[1] 日常的な安全配慮」	B(1), B(15), C(2),C(30),C(35), D(48),D(3),D(45), E(1),E(2), F(20),F(14)
学校教師のいじめ対応の組織的問題点と過失責任	「[2] 組織的な取組」	A(17), A(30), A(31), B(17), C(33), D(31), F(18),F(19)
学校教師のいじめ認知不足による過失	「[3] いじめ認知」	C(9),C(11),C(24),C(31), D(14), E(9),E(15), F(15)
学校教師の保護者への情報提供の過失	「[4] 情報提供」	C(16), C(21), C(25), E(12)
学校教師の予見可能性における過失責任	「[5] 予見可能性」	C(32), D(46),D(47), F(21)

これらを見ると、取り上げたすべてのいじめ判決書教材に、この「h 学校教師の安全配慮義務」に関連する記述が見られる。そのため生徒たちの共通する学びとなりうる。

上記の表より、「h 学校教師の安全配慮義務」については、判決書教材 A（京都地裁）には3、判決書教材 B（東京高裁）には3、判決書教材 C（東京高裁）には12、判決書教材 D（東京高裁）には7、判決書教材 E（神戸地裁）には5、判決書教材 F（大阪地裁）には、6つの関連する記述が見られる。

上記の表から、「h 学校教師の安全配慮義務」のいじめ責任については、その内容から次の5つに構成要素を具体的な行為として示すことが出来る。

「[1] 日常的な安全配慮」「[2] 組織的な取組」「[3] いじめ認知」「[4] 情報提供」「[5] 予見可能性」である。

「[1] 日常的な安全配慮」については、日常的に生徒たちの動向に努め、安全な学校生活を送れるように配慮する義務である。「[2] 組織的な取組」については、担任だけで解決を図ろうとするのではなく、校長教頭を含め組織的に取り組んでいくことである。

「[3] いじめ認知」については、いじめかどうかについて区別して見きわめることである。「[4] 情報提供」については、学校内の様子や状況についての保護者への情報提供のことである。「[5] 予見可能性」については、その事態が続いたらどのような状況が発生するか、その可能性を予見することである。

このような5つの具体的な行為や事実をもとにして、構成要素として抽出できた「h 学校教師の安全配慮義務」は説明できる。

判決書教材 A（京都地裁）については、「[2] 組織的な取組」が3つである。いじめについては、担任教師のみが関わって解決していくのではなく、学校全体で組織的に対応し、解決していくことが必要であると裁判官は述べている。組織的な対策の重要性についての理解を深めることができる。

判決書教材 B（東京高裁）については、「[1] 日常的な安全配慮」が2、「[2] 組織的な取組」に1つの関連する記述が見られる。「いじめの防止のため適切な措置を講ずる組織的な対応の必要性」だけでなく、「実態の把握」と、「保護者、関係機関との連携」が述べられている。そしてさらに、「日常的な安全配慮の必要性」が問われており、その学びをこの判決書で理解することが可能になると考えられる。

判決書教材 C（東京高裁）については、「[1] 日常的な安全配慮」が3、「[2] 組織的な取組」が1、「[3] いじめ認知」が4、「[4] 情報提供」が3、「[5] 予見可能性」に1つの関連する記述が見られる。この判決書には、もっとも多数の記述が学校教師の安全配慮義務に関連して記されている。それは上記の「組織的対応」「実態の把握」「日常的な安全配慮の必要性」のみならず、「学校教師のいじめ認知不足」の問題と「保護者への情報提供」の問題性についても、この判決書教材については記されており、総合的に学ぶことが可能である。

判決書教材 D（東京高裁）については、「[1] 日常的な安全配慮」が3、「[2] 組織的な取組」が1、「[3] いじめ認知」が1、「[5] 予見可能性」に2つの関連する記述が見られる。判決書教材 D（東京高裁）では、学校は「違法ないじめに及ぶことを予見できたし、適切な防止措置を講じていれば、いじめの継続を回避することができた」として「予見可能性」について記している。さらに、「いじめかふざけかを見分けること」は「教師らが教育の専門家として、生徒の動静を注意深く見極めれば決して判別困難なことではない」として、学校教師の専門性を重視した判決の内容を理解することができる。

判決書教材 E（神戸地裁）については、「[1] 日常的な安全配慮」が2、「[3] いじめ認知」が2、「[4] 情報提供」に1つの関連する記述が見られる。この判決書では、学校教師だけではなく、寮を管理する「舎監」についてもその安全配慮義務について詳しく記している。そして、管理体制を強化しなかった学校法人の対応が厳しく問われており、寮における管理体制の問題について考えることを可能にする教材となり得る。

判決書教材 F（大阪地裁）については、「[1] 日常的な安全配慮」が2、「[2] 組織的な取組」が2、「[3] いじめ認知」が1、「[5] 予見可能性」に1つの関連する記述が見られる。この判決書においては、裁判官の判断は学校教師の安全配慮義務違反を認めなかった。その理由は、いじめを認知していなかったということであるが、そのことについて生徒たちと意見交流や論議することを可能にする教材となり得る。

(9) 「i 加害者保護者の保護監督義務」

次の表は、「i 加害者保護者の保護監督義務」についてのいじめ判決書教材の記述をまとめ整理したものである。

判決書教材の記述のキーワード	具体的な行為や事実	判決書教材の記述番号
加害者保護者の日常からの適切な指導監督の義務	「[1] 日常的な観察」	A(23),F(22)
加害者保護者の不作為による過失	「[2] 不作為による過失」	A(18)
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	「[3] 不法行為の連帯責任」	A(32),A(33),A(34)
加害者保護者の保護監督の実態把握不足	「[4] 実態把握」	B(9)
加害者保護者の実態把握不足による保護監督義務違反		B(18)
加害者保護者の実態把握の努力義務		F(23)

上記の表より、「i 加害者保護者の管理監督義務」については、判決書教材 A（京都地裁）には5、判決書教材 B（東京高裁）には2、判決書教材 F（大阪地裁）には2つの関連する記述が見られる。

上記の表から、「i 加害者保護者の保護監督義務」のいじめ責任については、その内容から次の4つに構成要素を具体化することが出来る。

「[1] 日常的な観察」「[2] 不作為による過失」「[3] 不法行為の連帯責任」「[4] 実態把握」である。

「[1] 日常的な観察」については、保護者はわが子の日常的な様子や状況を観察し把握して指導する義務があることである。「[2] 不作為による過失」については、わが子に対して管理、指導しないということである。「[3] 不法行為の連帯責任」については、わが子が不法行為を行った場合、保護者は連帯して責任をとるということである。「[4] 実態把握」については、わが子におこっているいじめ被害の状況の実態を把握する義務があるということである。

このような4つの具体的な行為や事実をもとにして、構成要素として抽出できた「i 加害者保護者の保護監督義務」は説明できる。

判決書教材 A（京都地裁）においては、「[1] 日常的な観察」が1、「[2] 不作為による過失」が1、「[3] 不法行為の連帯責任」の3つに関連する記述が見られる。判決書教材 A（京都地裁）では、わが子の不法行為に対して、具体的・実効的な指導・監督をした形跡はなく、指導・監督義務違反があると認め、連帯して不法行為責任を負うことが記されている。保護者はわが子の不法行為に対して適切な指導監督をする義務があることを理解することができる。

判決書教材 B（東京高裁）については、「[4] 実態把握」の2つに関連する記述が見られる。この判決書では、加害者保護者がわが子に対して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として、保護監督義務違反を認めた。上記の判決書教材 A（京都地裁）とともに共通して、保護者にはわが子に対して保護監督義務があり、連帯して責任を負うことを理解することができる。

判決書教材 F（大阪地裁）においては、「[1] 日常的な観察」が1、「[4] 実態把握」に1つに関連する記述が見られる。この判決書教材では、「保護者として、わが子の行動や言動について実態を把握するための適切な努力がある」ことを記している。加害者生徒たちは服装や髪型などが日常的に乱れていたが、そのような状況把握から事態が悪化する前に適切な指導を行い、保護監督義務を果たすことをこの教材から理解することが可能となる。

(10) 「j 被害者保護者の保護監督義務」

いじめ判決書では、上記の加害者保護者だけでなく、被害者の保護者についても管理監督義務があることを示している。次の表はそれらを示している。

判決書教材の記述のキーワード	具体的な行為や事実	判決書教材の記述番号
被害者保護者の日常的な安全配慮の養育責任	「[1] 日常的な養育」	C(34)
被害者保護者の養育責任の過失問題		F(24)
被害者保護者の養育責任としての学校への問い合わせ	「[2] 学校への連絡」	C(4), E(3)
学校への連絡と対応の要求		F(16),F(17)
実態把握の不足と対応の過失	「[3] 実態把握」	E(4)

上記の表から、「j 被害者保護者の保護監督義務」については、判決書教材 C（東京高裁）には2、判決書教材 E（神戸地裁）には2、判決書教材 F（大阪地裁）には3つの関連する記述が見られることが分かる。

上記の表から、「j 被害者保護者の保護監督義務」のいじめ責任については、そのキーワードの内容から次の3つに構成要素を具体的な行為として示すことが出来る。

「[1] 日常的な養育」「[2] 学校への連絡」「[3] 実態把握」である。

「[1] 日常的な養育」については、保護者は日常的にわが子に対して保護監督し、日常生活から教育まで養育する義務があるということである。「[2] 学校への連絡」については、いじめや暴行などの被害の相談がわが子からあったときに、学校側へ問い合わせをするということである。「[3] 実態把握」については、わが子がいじめ被害にあっているかどうかについての実態を把握する義務があるということである。

このような3つの具体的な行為や事実をもとにして、構成要素として抽出できた「j 被害者保護者の保護監督義務」は説明できる。

判決書教材 C（東京高裁）については、「[1] 日常的な養育」が1、「[2] 学校への連絡」の1つに関連する記述が見られる。判決書教材 C（東京高裁）では、保護者は英語のノートに落書きがあったことに気づき、担任に連絡はしたが、そのことをきちんと確かめなかった。また、目の下にくまがあったことについても親子の触れあいが不足していると、裁判官は、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と述べている。このように被害者保護者の責任をきちんと記した判決であることが、この判決の特色となっている。

判決書教材 E（神戸地裁）については、「[2] 学校への連絡」が1、「[3] 実態把握」に1つ関連する記述が見られる。判決書教材 E（神戸地裁）は、本人の体の痣や転校か退学したいという訴えに対して学校側に問い合わせをしているが、その対応が不十分であることを伺わせる事実が記されている。被害者本人の相談に対して、保護者としてどのような対応をすべきなのかを考察させることを可能にすると考えられる。

判決書教材 F（大阪地裁）には、「[1] 日常的な養育」が1、「[2] 学校への連絡」に2つの関連する記述が見られることが分かる。その内容は、被害者保護者の養育責任に関連するものである。いじめ被害者と生徒は、髪や服装が日常的に汚れ、そのことは保護者の養育責任に関連するものと考えられるが、この判決はそのことを理由にして、女子生徒が受けた被害の損害について減じたりはしていない。いじめの不法行為そのものを断じている。しかしながら、判決書に記された被害者保護者の養育についてはその過失と考察できるような事実が記されている。たとえば、わが子が目の前で加害者に蹴られたことについての対応への疑問である。このようにこの判決書教材は、被害者保護者としての対応を考察できる内容を持つ点でも特色がある。

(1 1) 「k 同級生の不作為と対応考察」

周囲の同級生について、いじめ判決書教材ではどのように記されているのか。次の表が本研究で注目している記述の一覧である。

判決書教材の記述のキーワード	具体的な行為や事実	判決書教材の記述番号
周囲の人たちの不作為責任		C(6)
周囲の人たちの不作為		D(34)

表から見れば分かるように、判決書では周囲にいる同級生についての記述は極めて少ない。また、裁判官の判断として、この内容についてのものはなく、周囲にいる何もしい同級生に対して、法的にその責任を追及することはない。

上記の判決書教材 C（東京高裁判決）と判決書教材 D（東京高裁）は、ともにそのいじめ事実に対して周囲の同級生がどのような状況であったかを1つずつ示しているだけである。判決書教材 C（東京高裁判決）では、周囲の同級生が、机の上の落書きを何度か見たことがあったこと、判決書教材 D（東京高裁）では、殴られている時に教室には他の生徒もいたが、誰もこれを止めなかったことが記されている。わずかの記述であるが、これらの事実を通して、周囲にいる同級生の対応を考察していくことは可能である。

(1 2) 「l 被害者救済の法的措置」についての考察

被害者を救う手段として、判決書教材ではどのような内容を記しているのか。次の表が、それについてまとめて整理したものである。

判決書教材の記述のキーワード	具体的な行為や事実	判決書教材の記述番号
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	「[1] 転校」	A(29)
いじめを逃れるための法的措置の考察	「[2] 欠席」	B(13)

上記の表から、「1 被害者救済の法的措置」については、判決書教材 A（京都地裁）に 1、判決書教材 B（東京高裁）に 1 つの関連する記述がある。

上記の表から、「1 被害者救済の法的措置」のいじめ責任については、その内容から次の 2 つに構成要素を具体的な行為として示すことが出来る。

「[1] 転校」「[2] 欠席」である。

このような 2 つの具体的な行為や事実をもとにして、構成要素として抽出できた「1 被害者救済の法的措置」は説明できる。

判決書教材 A（京都地裁）については、「[1] 転校」に 1 つの関連する記述がある。この判決書教材では、被害者は最終的に転校措置をとり、その転居費用も含めて損害賠償を請求した。その事実を通して、転校するという法的措置を具体的に学ぶことができる。また、この判決書では、被害者はいじめから逃れるために学校を欠席するという手段を選んだ。そのように深刻ないじめから逃れる方法についての法的措置を具体的な事実から学ぶことが可能である。

判決書教材 B（東京高裁）においては、「[2] 欠席」に 1 つの関連する記述が見られる。この判決書教材では、追いつめられた被害者に父親らは、1 日だけの欠席を許した。事件当時はまだ認められていなかったが、保護者がその時に、緊急避難としての欠席措置についての対応ができていたら、被害者は自殺をすることはなかったのではないかと想像される。そのような事実から、この法的措置を理解することが可能となる。

（13）「o 加害者対応の批判」

いじめ判決書教材において、最大の責任者は加害者にある。加害者の対応についていじめ判決書教材にはどのように批判的に書かれているのだろうか。それが次の表である。

判決書教材の記述のキーワード	具体的な行為や事実	判決書教材の記述番号
加害者の対応批判		D(1)

表を見てわかるように、その記述はきわめて少ない。判決書教材 D（東京高裁）に 1 つ関連する記述が見られる。その内容は、被害者が最初のうちは抵抗したものの、抵抗すると更に強い暴行を加えられるために、ほとんど抵抗できない状態に陥るほど、被害者を追い込んだ事実である。

(14) 「w 被害者対応としての抵抗の理解」

いじめ被害に苦しむ被害者はどのように対応したらよいのか。そしてその対応としての行為をどう考えたらよいのか。これについては、次のような記述が見られる。

判決書教材の記述のキーワード	具体的な行為や事実	判決書教材の記述番号
被害者によるいじめ行為に対する抵抗		C(29)

上記の表から、「w 被害者対応としての抵抗の理解」については、判決書教材 C（東京高裁）に1つ関連する記述が見られる。この判決書教材では、裁判官の判断が具体的に示されている。被害の集中と共同不法行為によって、いじめを受けている状況においては、「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」であると述べている。この理解は、この判決書教材のみに見られる特色である。生徒たちはこの理解を通して、いじめを被害者責任に転嫁しようとする認識が間違いであることを気づくのではないかと考えられる。

(15) 「y（精神的）後遺障がい」

いじめは被害者を精神的に追い込み、後遺障がいとなって人生に大きな影響を与える。そのことを示すいじめ判決書教材はどれなのか。次の表にその記述をまとめてみた。

判決書教材の記述のキーワード	具体的な行為や事実	判決書教材の記述番号
精神的後遺障がいによる不眠症	「[1]不眠症」	E(22)
精神的後遺障がい抑制のための薬物服用	「[2]薬物使用」	E(24)
暴行や性的暴行による精神的損害の認定	「[3]性的暴行の影響」	E(26)
暴行によるいじめの精神障害の認定	「[4]損害の認定」	E(25)
精神的後遺障がいによる損害		E(23)

上記の表より、「y（精神的）後遺障がい」については、判決書教材 E（神戸地裁）に5つの関連する記述が見られることが分かる。上記の表による整理から、「y（精神的）後遺障がい」と関連する判決書教材の記述は、判決書教材 E（神戸地裁）のみである。この教材の特色である。

上記の表から、「y（精神的）後遺障がい」のいじめ理解については、その内容から次の4つに構成要素を具体的な行為として示すことが出来る。

「[1] 不眠症」「[2] 薬物使用」「[3] 性的暴行の影響」「[4] 損害の認定」である。

このような4つの具体的な行為や事実をもとにして、構成要素として抽出できた「y（精神的）後遺障がい」は説明できる。

判決書教材 E（神戸地裁）においては、「[1] 不眠症」が1、「[2] 薬物使用」が1、「[3] 性的暴行の影響」が1、「[4] 損害の認定」の2つに関連する記述が見られる。その内容は、性的暴行によって、精神的後遺障がいになり、「不眠症」になったり、「薬物服

用」などの事実と、裁判官の判断として「暴行によるいじめの精神障がいの認定」が示されている。いじめ行為がいかに関被害者の精神を追い込み、人格権を奪っていくのかがその事実を通して理解できる教材である。この事実の理解を通して、いじめ防止や抑止の姿勢や態度を育成することにつながるのではないかと考えられる。

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

第3章から第8章までは、それぞれのいじめ態様に対応したいじめ判決書教材による授業感想文の分析を行ってきた。ここでは、それらの感想文をすべて取り出し、いじめの態様やいじめ責任等との構成要素とどのように関連するのか、比較する。そのことを通して生徒たちにこの判決書教材を活用した授業はどのような学習内容の構成要素を準備できるのか分析していきたい。

(1) 「a 悪口」

いじめの態様としての「a 悪口」に関連して、どのような感想が内容として分類されるのか。次の表が、それについてまとめたものである。

感想文記述をもとにしたキーワード	具体的な行為や事実	感想文番号
言葉によるいじめ問題の理解	「[1]言葉によるいじめ問題の理解」	A5②、A6③、A15①、A16④、A26③、A28③、A29②、A30③、A34①、A36④、A22①、A24①、A24③、A33①、A35①、A36②、A38②、A39①、A41②、A44②、A45③、A47①、A47⑦、A48④、A49④、A50①、A54④、A55①、A56① B3①、B19① F65③
言葉をきっかけとしたいじめ理解と言葉の大切さ理解	「[2]きっかけと言葉環境の大切さ」	A8①、A10①、A19① F7②
言葉環境についての重要性の理解		A41⑦
悪口や脅しによるいじめ	「[3]悪口や脅し」	A12⑤ B77③、B78②
悪口によるいじめ問題と犯罪性の理解	「[4]悪口の不法行為理解」	B53① C50⑥
言葉によるいじめ防止の決意	「[5]悪口を使用しない決意」	F10①、F25③
冷やかしによるいじめ理解	「[6]冷やかし」	D34②

上記の表から、「a 悪口」についての感想文記述は、判決書教材 A（京都地裁）が 34、判決書教材 B（東京高裁）には 5、判決書教材 C（東京高裁）には 1、判決書教材 D（東京高裁）には 1、判決書教材 F（大阪地裁）には 4 の記述が見られる。それぞれの感想文は判決書の授業によってその数が違うので、実数を通した比較はできないが、圧倒的に判決書教材 A（京都地裁）による授業が多い。

上記の表から、「a 悪口」についての感想文記述は、その内容から次の 6 つに構成要素を具体的な行為として示すことが出来る。

「[1] 言葉によるいじめ問題の理解」「[2] きっかけと言葉環境の大切さ」「[3] 悪口や脅し」「[4] 悪口の不法行為理解」「[5] 悪口を使用しない決意」「[6] 冷やかし」

このような6つの具体的な行為や事実をもとにして、構成要素として抽出できた「a 悪口」は説明できる。

「[1] 言葉によるいじめ問題の理解」を示す感想文は、判決書教材 A（京都地裁）の授業で多く見られている。この授業によって活用した判決書教材では、前節で説明したように、「悪口によるトラブル」の事実が多く記されている。その内容から生徒たちは、キモイなどの悪口によって次第に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理解している。悪口などの言葉をめぐり問題がいじめのきっかけになり、またその行為がいじめであること、いのちまで奪ってしまうことにもなることなどが理解されている。

「[2] きっかけと言葉環境の大切さ」に関連する記述の多いのも、判決書教材 A（京都地裁）である。「言葉によるいじめ問題の理解」を深めた生徒たちは必然的に「[2] 言葉環境の大切さ」を自覚することになる。また、この内容は判決書教材 F（大阪地裁）においても見られるが、言葉をきっかけとしたいじめ理解と言葉の大切さを理解する感想記述も見られる。これは、知的障がいのある生徒に対して、加害者が差別的な言葉を使用していた事実の影響があると考えられる。この事件は最終的に被害者が殺害されるが、そのいじめによる殺害という事実が、言葉によるいじめ防止の決意を示す感想文に影響を与えていると考えられる。

「[3] 悪口や脅し」については、判決書教材 A（京都地裁）による授業と判決書教材 B（東京高裁）に見られる。判決書教材 B（東京高裁）による授業では、「悪口や脅し」によるいじめ問題についての感想文が特色となっている。この教材では、被害者に対して脅迫の電話や「チクる」ことに対する脅しの事実が示されている。その影響が感想文記述に反映されたと考えられる。

「[4] 悪口の不法行為理解」については、判決書教材 B（東京高裁）と判決書教材 C（東京高裁）にそれぞれ1つずつ感想文記述として見られた。悪口が侮辱罪や名誉毀損罪などの不法行為としての犯罪につながる理解である。

「[5] 悪口を使用しない決意」については、今後キモイなどの悪口を使用しない決意を示す。判決書教材 F（大阪地裁）の授業による感想文記述に見られる。障がいのある被害者に対して同級生である加害者は差別的な言葉を使用していた。この事件の結末が被害者を集団暴行によって殺害するという印象的な結末がこの決意をさらに高めているのではないかと考えられる。

「[6] 冷やかし」については、判決書教材 D（東京高裁）の授業後の感想文記述に見られる。この判決書教材の授業では、冷やかしによるいじめの理解が特徴的である。侮辱することがいじめであることを理解している。これは判決書教材に事実として示されている授業中の「ばっかみてー」という冷やかしの場面が、影響していると考えられる。

(2) 「b 無視・仲間はずれ・村八分」

「b 無視・仲間はずれ・村八分」に関連する感想文記述はどのような内容があり、特色があるのか。次の表で整理してみた。

感想文記述をもとにしたキーワード	具体的な行為や事実	感想文番号
葬式ごっこによるいじめ理解	「[1]葬式ごっこ」	B1③,B2①,B90①,B17②,B57③,B62③,B20③,B87①
葬式ごっこやシカトによるいじめ理解		B30①,B39①,B41①,B42①,B43②,B52①,B77④,B81①
葬式ごっこのいじめについての現実的考察		B65①,B69①,B71①,B76①,B85①,B91①
葬式ごっこのいじめを防止するための決意		B16②
葬式ごっこによるいじめでの自殺理解		B93①
シカトによるいじめ理解	「[2]シカト(無視)」	B2②,B20①,B40①,B48②,B62①
無視によるいじめ		A12④,F7①,F65②
無視によるいじめ防止の必要性		F25②
無視・仲間はずれ、シカトなどのいじめ理解		A41③,A47②
名誉毀損としてのいじめ理解	「[3]名誉毀損、侮辱」	C105④
侮辱としてのいじめ		D13③
精神的ないじめの損害賠償請求		A27②

上記の表から、「b 無視・仲間はずれ・村八分」についての感想文記述は、判決書教材 A（京都地裁）が4、判決書教材 B（東京高裁）には29、判決書教材 C（東京高裁）には1、判決書教材 D（東京高裁）には1、判決書教材 F（大阪地裁）には2つの記述が見られる。それぞれの感想文は判決書の授業によってその数が違うので、実数を通した比較はできないが、ここでは圧倒的に判決書教材 B（東京高裁）の授業による感想文が多い。そのため、「b 無視・仲間はずれ・村八分」については、判決書教材 B（東京高裁）の特色ある学びと考えることができる。

上記の表から、「b 無視・仲間はずれ・村八分」についての感想文記述は、その内容から次の3つに構成要素を具体的な行為として示すことができる。

「[1] 葬式ごっこ」「[2] シカト(無視)」「[3] 名誉毀損、侮辱」

このような3つの具体的な行為や事実をもとにして、構成要素として抽出できた「b 無視・仲間はずれ・村八分」は説明できる。

「[1] 葬式ごっこ」については、判決書教材 B（東京高裁）のいじめ事実として認定されたものである。「葬式ごっこによるいじめ理解」のキーワードや「葬式ごっこのいじめについての現実的考察」など、多くの感想文記述が見られた。教材に記された事実が、生徒たちの感想文記述に大きく影響している。いかにこの事実が生徒たちに強いインパクトを残すかを示すものとなっている。また、授業構成には、この葬式ごっこについて考察し意見交流する機会を位置付けている。そのことが、この内容に関連する感想文を生徒たちが記すことに影響したと考えられる。

「[2] シカト（無視）」についても、判決書教材 B（東京高裁）の授業での感想が多い。葬式ごっこだけでなく、シカトの事実もいじめであることを生徒たちは理解している。その他、判決書教材 A（京都地裁）や判決書教材 F（大阪地裁）においても、関連する感想文記述が見られた。それぞれ、いじめ事実の中で「学級において無視する」ことが、いじめの態様として示されており、その影響を受け、無視がいじめであることを理解したと考えられる。そして、経験的な考察から、このシカトが精神的に大きなダメージになることを生徒たちは感想文記述として記している。「無視によるいじめ」については、判決書教材 F（大阪地裁）による授業に特色がある。被害者は情緒障がいがあり、特異な行動をとる生徒であったが、その生徒に対して同級生は無視する対応を示した。そのことの実事が感想文記述に影響している。

「[3] 名誉毀損、侮辱」については、判決書教材 C（東京高裁）と判決書教材 D（東京高裁）、判決書教材 A（京都地裁）の授業による感想文記述である。これらのいじめ態様が名誉毀損や侮辱にあたることを感想文では書いている。判決書教材 C（東京高裁）の授業では、被害者は学級の複数の同級生から「継続的にいたずらされ、からかわれているような状況」であったが、その事実の学びが「名誉毀損としてのいじめ理解」につながっていると思われる。

（3）「c 暴行・恐喝」

次の表は、これまで取り上げてきた6つのいじめ判決書教材を活用した授業感想文をキーワードで分類したものである。

感想文記述をもとにしたキーワード	具体的な行為や事実	感想文番号
暴行によるいじめ理解	「[1] 暴行」	A12③, A47③, A34①, A41④ B1②, B3②, B17①, B19②, B20②, B29①, B35③, B49②, B51②, B53② B59⑥, B60①, B62②, B77②, B78① D34①, D22④, D24①, D29② E5①, E29②, E53①, E54②, E83③, E114⑤ F37②, F53②
教師への暴力といじめ		B38①
差別暴力としてのいじめの理解		C90①
強要としてのいじめ理解	「[2] 強要」	B8②, B35②, B43③, B51⑤, B58② D13②
脅しのいじめの理解		A34①
傷害を受けるいじめの理解	「[3] 傷害」	B1⑤, B48① D14①, D33③
傷害に及ぶいじめの損害賠償理解		A27③
足かけも暴行という犯罪になるいじめ理解	「[4] ふざけ型」	C109②, C105②
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		C35①
器物破損としてのいじめ理解	「[5] 器物破損」	C105③

いじめの態様としての「c 暴行・恐喝」については、すべてのいじめ判決書教材において、その事実が具体的に何度も記述されていた。その影響によって、生徒たちの感想文はどの判決書においても暴行・恐喝のいじめ態様を学ぶことが出来た事を記すものが多いことが分かる。

上記の表から、「c 暴行・恐喝」についての感想文記述は、判決書教材 A（京都地裁）が 6、判決書教材 B（東京高裁）には 23、判決書教材 C（東京高裁）には 5、判決書教材 D（東京高裁）には 7、判決書教材 E（神戸地裁）には 6、判決書教材 F（大阪地裁）には 2つの記述が見られる。それぞれの感想文は判決書の授業によってその数が違うので、実数を通じた比較はできないが、ここでは判決書教材 B（東京高裁）の授業による感想文が多い。そのため、「c 暴行・恐喝」については、判決書教材 B（東京高裁）の活用によって特色ある学びを習得できるのではないかと考えられる。

上記の表のキーワードから、「c 暴行・恐喝」についての感想文記述は、その内容を大きく次の 5 つに構成要素を具体的な行為として示すことが出来る。

「[1] 暴行」「[2] 強要」「[3] 傷害」「[4] ふざけ型」「[5] 器物破損」

このような 5 つの具体的な行為や事実をもとにして、構成要素として抽出できた「c 暴行・恐喝」は説明できる。

「[1] 暴行」については、どの判決書教材の授業でも感想文が見られる。そのため共通の学びとなっている。判決書教材の記述では、「殴る蹴る」と「集団暴行」を分けていじめの内容が整理できたが、生徒たちの感想文では、暴力や暴行については、まとめて書かれている。「[1] 暴行」に関連する感想文は、判決書教材 A（京都地裁）、判決書教材 B（東京高裁）、判決書教材 D（東京高裁）、判決書教材 E（神戸地裁）、判決書教材 F（大阪地裁）に見られる。

「[2] 強要」については、判決書教材 A（京都地裁）、判決書教材 B（東京高裁）、判決書教材 D（東京高裁）に見られる。

「[3] 傷害」については、判決書教材 A（京都地裁）、判決書教材 B（東京高裁）、判決書教材 D（東京高裁）に見られる。

「[4] ふざけ型」については、判決書教材 C（東京高裁）のみに見られる。そのためこの教材を活用した授業における学びの特色となっている。

「[5] 器物破損」については、判決書教材 C（東京高裁）に見られる。

判決書教材 A（京都地裁）を活用した授業感想文においては、「暴力」「暴行」「傷害」「脅し」のいじめを理解したことを示している。これらは、判決書教材の事実と重なるものであり、生徒たちはいじめ判決書教材の事実から具体的に「暴行・恐喝」がいじめであることを理解している。

判決書教材 B（東京高裁）については、「暴力」「暴行」「強要」「傷害」「パシリ」などのいじめ事実を通していじめ理解が進んだことを示している。「暴力」「暴行」「傷害」などの内容については、他の判決書教材においても生徒たちの学びと共通するものである。こ

の判決書教材では、「強要によるいじめ理解」に特色がある。これは、前節でも説明したが、「菓子・飲み物、タバコの買い出し」や「カバン持ち」などの強要のいじめの事実があり、他には見られない強要としての「パシリ」によるいじめの理解が示されている。また、「対教師暴力」についても事実認定されているが、その問題についても考察する機会になりうると考えられる。

判決書教材 C（東京高裁）については、軽微なふざけ合いに見える行為が、いじめになることの理解が示されている。「足掛け」「肩がぶつかる」などの行為もいじめとして認定され、不法行為となることの理解が感想文のキーワードは示している。この判決書教材を活用することは、悪質な不法行為としての暴力的ないじめではなく、日常的なふざけあいと思われる行為がいじめ認定されることを教えてくれるために、いじめかふざけかを認定することに関連する感想文記述が見られている。

判決書教材 D（東京高裁）を活用した授業の感想では、「暴行」「強要」「傷害」「集団暴行」などのいじめ理解とその考察が多く見られる。この判決では被害者が「暴行・恐喝」としての事実がもっとも多く見られたが、その学びが感想文の記述となったと考えられる。

判決書教材 E（神戸地裁）では、寮内におけるいじめ事件であり、内容的には暴行や性的暴行が記されている。感想文記述においては、「暴行」についてのいじめ理解を示すものが見られる。「腕をねじられる」「鉄アレイでなぐられる」などのいじめ事実の理解は示されているが、性的暴行についての記述は見られない。中学生という発達段階によるものなのか、もしくは判決書教材の特色なのか、さまざまな原因が考えられる。

（４）「d 物理的いじめ」

いじめ態様としての「d 物理的いじめ」については、判決書教材 C（東京高裁）と判決書 D（東京高裁）に記述が比較的多く見られ、その学びが期待された。生徒たちの感想文ではどうだろうか。次の表はその感想文記述をまとめたものである。

感想文記述をもとにしたキーワード		感想文番号
マーガリン事件によるいじめの理解	「[1]マーガリン事件」	C19①,C29③,C39①,C45③,C55③,C63②,C104①
落書きがいじめである事の理解	「[2]落書き」	C12③,C40②,C39③
落書きやモノ隠しによるいじめの理解	「[3]モノ隠し」	A12,②A22③,A47④ B2③,B51③ E22①
給食への嫌がらせ	「[4]給食への嫌がらせ」	D22⑤

上記の表から、「d 物理的いじめ」についての感想文記述は、判決書教材 A（京都地裁）が 3、判決書教材 B（東京高裁）には 2、判決書教材 C（東京高裁）には 10、判決書教材 D（東京高裁）には 1、判決書教材 E（神戸地裁）には 1 つの記述が見られる。それぞれの感想文は判決書の授業によってその数が違うので、実数を通した比較はできない

が、ここでは判決書教材 C（東京高裁）による授業感想文が多い。そのため、「d 物理的いじめ」については、判決書教材 C（東京高裁）の活用によって特色ある学びを習得できるのではないかと考えらる。

上記の表のキーワードから、「d 物理的いじめ」についての感想文記述は、その内容を大きく次の4つに具体的ないじめ行為として示すことが出来る。

「[1] マーガリン事件」「[2] 落書き」「[3] モノ隠し」「[4] 給食への嫌がらせ」

このような4つの具体的な行為や事実をもとにして、構成要素として抽出できた「d 物理的いじめ」は説明できる。

上記の表を見ると、「[1] マーガリン事件」については、判決書教材 C（東京高裁）の授業による感想文記述のみ見られる。

「[2] 落書き」についても、判決書教材 C（東京高裁）の授業による感想文記述のみ見られる。

「[3] モノ隠し」については、判決書教材 A（京都地裁）、判決書教材 B（東京高裁）、判決書教材 E（神戸地裁）を活用した授業感想文にはこの態様に該当する記述が見られる。

「[4] 給食への嫌がらせ」については、判決書教材 D（東京高裁）にだけ見られた感想文記述である。

判決書教材 A（京都地裁）の授業感想文では、「[3] モノ隠し」についての理解がキーワードとなっている。具体的には、判決書教材の記述と関連する「靴や体操服を隠す」「リコーダーを捨てる」「自転車をパンクさせる」などの事実が感想文に影響を与えている。生徒たちはこれらの行為が物理的いじめであることを理解した。

判決書教材 B（東京高裁）における「[3] モノ隠し」としての感想文記述は、判決書教材に事実と記されていた「上履きをトイレに隠す」との関連からのものである。靴隠しについては、中学校の現場ではその対応に苦慮するが、この判決書による学びを通して、この行為がいじめであり、窃盗罪であることを教えていくことが可能になる。

判決書教材 C（東京高裁）による感想文の内容を見ると、「マーガリン事件」に関連するものが多く、この事件がいじめであることへの理解、またこの事件がいじめとして発展すること、さらにこの事件によって被害者が精神的にダメージを受けてしまったことへの理解を示す感想文が多い。同時に、ノートに書かれた落書きについても、その行為がいじめであることへの理解と考察に関連するものが見られる。「物理的いじめ」については、その行為そのものが、いじめと認識していない生徒が多く見られることを第4章で示したが、この判決書教材 C（東京高裁）の活用は、物理的いじめが精神的心理的においこんでいくいじめであることを生徒たちに理解させることにつながっている。

判決書教材 D（東京高裁）の授業感想文では、「[4] 給食への嫌がらせ」を書いてきたものがあつた。これはこの判決書に記された給食に関わる物理的いじめの内容が、感想文に影響を与えたと考えられる。

判決書教材 E（神戸地裁）においては、同級生からものを隠されたり教科書やノートをマジックで落書きされたり、くつを隠されたりした事実についての感想を書いている。寮内においては上級生から暴行を繰り返されていじめに苦しんだが、寮を出ても今度は教室で同級生からいじめられた被害者に対して、物理的いじめ行為が被害者を精神的においこんだことに対する心情的な理解を示すものであった。

（５）「e いじめとふざけ」

「e いじめとふざけ」については、いじめ判決書教材における記述としては、判決書教材 C（東京高裁）と判決書教材 D（東京高裁）に多く見られ、このいじめ峻別の理解を深めるのではないかと予想された。生徒たちはどのような感想を書いたのか。

感想文記述をもとにしたキーワード	具体的な行為や事実	感想文番号
いじめとふざけの違い理解	「[1]いじめとふざけの違い理解」	A40④,A51①,A52① B66①, C12①C33③,C43① D1④,D5②,D7①,D13①,D16①,D17①,D24②,D26②,D29④,D33①
足かけがいじめである事理解	「[2]足かけ」	C12②,C47①
遊び感覚の言動行動の問題	「[3]遊び感覚」	C89①,F61②
普段の日常的な行為がいじめになるという理解	「[4]日常的な行為」	C27①

上記の表から、「e いじめとふざけ」についての感想文記述は、判決書教材 A（京都地裁）が 3、判決書教材 B（東京高裁）には 1、判決書教材 C（東京高裁）には 7、判決書教材 D（東京高裁）には 10、判決書教材 F（大阪地裁）には 1つの記述が見られる。それぞれの感想文は判決書の授業によってその数が違うので、実数を通した比較はできないが、ここでは判決書教材 C（東京高裁）と判決書教材 D（東京高裁）の授業による感想文が多い。

上記の表のキーワードから、「e いじめとふざけ」についての感想文記述は、その内容を大きく次の 4つに構成要素を具体的な行為として示すことができる。

「[1] いじめとふざけの違い理解」「[2] 足かけ」「[3] 遊び感覚」「[4] 日常的な行為」

このような 4つの具体的な行為や事実をもとにして、構成要素として抽出できた「e いじめとふざけ」は説明できる。

上記の表を見ると、「[1] いじめとふざけの違い理解」については、判決書教材 A（京都地裁）、判決書教材 B（東京高裁）、判決書教材 C（東京高裁）、判決書教材 D（東京高裁）の授業による感想文記述が見られる。

「[2] 足かけ」については、判決書教材 C（東京高裁）の授業による感想文記述のみ見られる。この教材の特色ある学びと考えることができる。

「[3] 遊び感覚」については、判決書教材 C（東京高裁）と判決書教材 F（大阪地裁）を活用した授業感想文にこの態様に該当する記述が見られる。

「[4] 日常的な行為」については、判決書教材 C（東京高裁）にだけ見られた感想文記述である。

感想文の記述においても、判決書教材 C（東京高裁）と判決書教材 D（東京高裁）を活用した授業の影響が見られる。

判決書教材 A（京都地裁）については、いじめとふざけの違いを理解したことの感想記述であった。その中には、共同不法行為に関わる内容を書いていた感想も見られた。

判決書教材 B（東京高裁）についても同様で、いじめとふざけの違いとして共同不法行為に関わる内容を書いていた。

判決書教材 C（東京高裁）については、同様に「いじめとふざけの違い」を理解するだけでなく、具体的ないたずらと思われる行為についてのいじめ認定の考察を行っている。

「足かけがいじめであること」「いじめとけんかの区別」「悪ふざけといじめ」などについての理解と考察が感想文記述に見られ、普段の何気ない日常的な行為がいじめ認定されることの理解が示されている。

判決書教材 D（東京高裁）については、「いじめとふざけの違いの理解」についてのキーワードに関連する感想文が多いことが分かる。この判決書では、給食に対する物理的いじめが多かったが、このようないたずらは、被害の集積と共同不法行為というキーワードによって、いじめになることの理解が進んだことは前節で説明した。この判決書を活用することは、いじめとふざけの違いについての理解と学びを容易にすることが明らかになった。

（6）「g 特別支援いじめ」

前節のいじめ判決書教材に見られる記述のキーワードの分類では、「g 特別支援いじめ」については、判決書教材 F（大阪地裁）だけに詳しく記されており、この教材を活用することでその学びが期待された。実際には、授業感想文記述としてはどのような内容となったのか、次の表にまとめてみた。

感想文記述をもとにしたキーワード	具体的な行為や事実	感想文番号
特別な支援を必要とする生徒の理解と仲間づくり	「[1]生徒の理解と仲間づくり」	F1①,F3①,F6②,F7③,F16②,F23③,F24②,F25①,F26④,F27①,F28③,F29①,F32②,(F36②F38②),F39①,F41①,F45①,F47②,F49①,F53①,F54②,F65①,F61③,F62②,F63②
特別な支援を必要とする生徒の現状と対応の考察	「[2]対応の考察」	F8①,F19③,F30②,F42①,F46①,F38①,F56①,F55①,F37①,F31①,F32①,F62①

上記の表から、「g 特別支援いじめ」についての感想文記述は、判決書教材 F（大阪地裁）のみに見られる。そのため、「g 特別支援いじめ」については、判決書教材 F（大阪地裁）の活用によって特色ある学びを習得できるのではないかと考えらる。

上記の表のキーワードから、「g 特別支援いじめ」についての感想文記述は、その構成要素の、内容を大きく次の2つに具体化することが出来る。

「[1] 生徒の理解と仲間づくり」「[2] 対応の考察」

このような2つの具体的な行為や事実をもとにして、構成要素として抽出できた「g 特別支援いじめ」は説明できる。

上記の表を見ると、「[1] 生徒の理解と仲間づくり」「[2] 対応の考察」についても、判決書教材 F（大阪地裁）の授業による感想文記述が見られる。

感想の内容としては、「特別な支援を必要とする生徒の理解と仲間づくり」がもっとも多い。この判決書教材における知的障がいや情緒障がいの生徒が同じ同級生として存在することの理解と、そのような特別な支援を必要とする生徒に対してどのような対応をしたらよいのかについての記述が多い。そして、仲間づくりがキーワードとなっている。この判決書教材は、特別支援いじめを必要とする生徒の理解や対応を考察させる可能性を持つものであることがわかる。

(7) 「h 学校教師の安全配慮義務」

学校教師がいじめ責任において重要な関係者であることは言うまでもない。ましてやいじめ裁判は学校教師の対応の問題性を訴訟の中心的事項においている。つまり、「学校教師の安全配慮義務」が正しく行われていたのかが問われる。そのために、判決書教材においても裁判官の判断をはじめ、いじめ判決書教材における記述量が多いのは当然である。では、そのような内容を持つ判決書教材を活用して学ぶとどのような感想文記述が見られるのか。その記述のキーワードの分類が次の表に記されている。

感想文記述をもとにしたキーワード	具体的な行為や事実	感想文番号
学校教師の安全配慮の義務違反	「[1]学校教師の安全配慮義務理解」	A1①, A16②, A25③, A37②, A39②, A40②, A42④, A48②, A51②, A54① B1④, B8③, B12②, B20④, B33③, B38③, B39③ C8③, C14③, C32②, C41①, C42③, C48③, C85③, C137③, C119② D3①, D7③, D11②, D14③, D23③, D26①, D34⑤ E46②, E49①, E83②, E109③, E50④, E55③, E35②, E28②, E71②, E99② F4①, F6①, F13①, F15①, F23②, F25⑤, F29②, F57③, F28①
学校教師の日常的な安全配慮と義務	「[2]日常的な安全配慮」	A21②, A34②, A45①, A49③, A55②, A56③ B64② C12①, C23①, C34②, C49②, C62②, C100②, C144② D19③, D22②, D28②, D31②, D33④ F26③, F58②, F59②, F60②, F64②
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	「[3]組織的な取組」	A5④, A6②, A7①, A14③, A47⑧ B60③, B27③, B44③, B45① C46②, C59③, C116② E6① F40①, F22①, F24①, F26③, F32③, F47③, F58②, F59②, F64②
学校教師のいじめ認知の対応不足と責任	「[4]いじめ認知」	A2②, A4①, A10③, A22②, A24④, A43⑤, C7②, C105⑤, C15②, C50③, C57③, C93②, C97③, C123①, C127①, C134③, C29④, D25②, E15①, E33①, E36② F2①, F9①, F18①, F43②, F55③,
学校教師の安全配慮として保護者への情報提供の過失	「[5]情報提供」	C23④, C37③, C45④, C52②, C53①
学校教師のいじめ自殺予見可能性の過失責任	「[6]予見可能性」	C20②
学校教師のいじめ対応への期待		B73①
保護者同士の話し合いの必要性		D30③

上記の表から、「h 学校教師の安全配慮義務」についての感想文記述は、判決書教材 A（京都地裁）が 27、判決書教材 B（東京高裁）には 13、判決書教材 C（東京高裁）には 36、判決書教材 D（東京高裁）には 14、判決書教材 E（神戸地裁）には 14、判決書教材 F（大阪地裁）には 28 の記述が見られる。それぞれの感想文は判決書の授業によってその数が違うので、実数を通した比較はできないが、いじめ責任としての「h 学校教師の安全配慮義務」については、どのいじめ判決書教材においても、その事実が具体的に何度も記述されていた。その影響によって、生徒たちの感想文はどの判決書においてもこのいじめ責任について学ぶことが出来た事を上記の表は示している。共通の学びとなっている。

「h 学校教師の安全配慮義務」についての感想文記述は、その内容を大きく次の 6 つに構成要素を具体化することが出来る。

「[1] 学校教師の安全配慮義務理解」「[2] 日常的な安全配慮」「[3] 組織的な取組」「[4] いじめ認知」「[5] 情報提供」「[6] 予見可能性」

これらは、判決書教材においてキーワードの記述内容を整理したものとほとんど同じものとなっている。判決書教材で学んだいじめ責任は、生徒たちの学びと高まったと考えられる。このような 6 つの具体的な行為や事実をもとにして、構成要素として抽出できた「h 学校教師の安全配慮義務」は説明できる。

上記の表を見ると、「[1] 学校教師の安全配慮義務理解」については、すべての判決書教材を活用した授業で感想文記述が見られる。

「[2] 日常的な安全配慮」については、判決書教材 A（京都地裁）、判決書教材 B（東京高裁）、判決書教材 C（東京高裁）、判決書教材 D（東京高裁）、判決書教材 F（大阪地裁）の授業による感想文記述が見られる。

「[3] 組織的な取組」については、判決書教材 A（京都地裁）、判決書教材 B（東京高裁）、判決書教材 C（東京高裁）、判決書教材 E（神戸地裁）、判決書教材 F（大阪地裁）の授業による感想文記述が見られる。

「[4] いじめ認知」については、判決書教材 A（京都地裁）、判決書教材 C（東京高裁）、判決書教材 D（東京高裁）、判決書教材 E（神戸地裁）、判決書教材 F（大阪地裁）の授業による感想文記述が見られる。

「[5] 情報提供」については、判決書教材 C（東京高裁）のみの感想文記述が見られ、本判決書教材の特色ある学びと考えられる。

「[6] 予見可能性」については、判決書教材 C（東京高裁）のみの感想文記述が見られる。

上記の内容で多く見られるのが、「学校教師のいじめ認知の対応不足と責任」に言及したものである。学校教師は、いじめで苦しんでいる被害者を、いじめと認知していない判決書の事例が多い。特に、判決書教材 C（東京高裁）では、担任はあくまでもトラブルやいたずらだと認識していた。そのようないじめをいじめであると見抜くことができない教師は当然、安全配慮義務違反となる。そのために、次の感想として多いのが、「学校教師

の日常的な安全配慮義務」についての理解と考察である。すべてのいじめ判決書教材によって生徒たちが学ぶ共通の内容であることがわかる。特に判決書教材 F（大阪地裁）においては、他と比較しても感想文出現率の割合が高く、日常的な観察をきちんとやっておけば、深刻ないじめが障がいのある生徒に対して向けられていたことを把握できたはずである。裁判官は、いじめ認知ができていないことを理由にして、その責任を免除しているが、生徒たちはそのことを日常的な観察不足による安全配慮義務違反であると考えている。

同時に、「学校教師のいじめ対応としての組織的取組不足」の問題についても生徒たちの感想には見られる。これについてもいずれの判決書教材を活用した授業においても見られるが、やはり割合が多いのは判決書教材 F（大阪地裁）である。学校長がいじめ調査を教師たちに命じたが、いじめの事実を認知することができなかった。これは、組織的に機能していなかったことを示しており、そのことを生徒たちは考察したと考えられる。

(8) 「i 加害者保護者の保護監督義務」

このいじめ責任についての理解は、判決書教材 A（京都地裁）、判決書教材 B（東京高裁）、判決書教材 F（大阪地裁）にその記述が見られ、もっとも多いのは判決書教材 A（京都地裁）であった。生徒たちの感想はどうだったのか。それをまとめて整理してみた。

感想文記述をもとにしたキーワード	具体的な行為や事実	感想文番号
加害者保護者の指導監督義務と過失責任	「[1]加害者保護者の保護監督義務理解」	A19③, A23①, A25①, A56② B1⑦, B65③ E41②, E71③ F11①, F16①, F47④
加害者保護者の日常からの適切な指導監督の義務	「[2]日常的な監督義務」	A4④, A5③, A21③, A51④ F17③
加害者保護者の不作為による過失	「[3]不作為による過失」	A34③, B8④, B27②, B60④ F49②, F50②
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	「[4]不法行為の連帯責任」	A20②, A29③ F20①, F23①, F25④, F31①, F33①, F35①, F52①, F53④, F56②, F57④, F60①, F61①

上記の表から、「i 加害者保護者の保護監督義務」についての感想文記述は、判決書教材 A（京都地裁）が 11、判決書教材 B（東京高裁）には 5、判決書教材 E（神戸地裁）には 2、判決書教材 F（大阪地裁）には 18 の記述が見られる。それぞれの感想文は判決書の授業によってその数が違うので、実数を通じた比較はできないが、いじめの責任としての「i 加害者保護者の保護監督義務」については、判決書教材 A（京都地裁）と判決書教材

F（大阪地裁）において、生徒たちの感想文記述が多数見られ、生徒たちの学びとなる判決書教材の授業であると考えられる。

上記の整理した表から、「i 加害者保護者の保護監督義務」についての感想文記述は、その内容を大きく次の6つに構成要素を具体化することが出来る。

「[1] 加害者保護者の保護監督義務理解」「[2] 日常的な監督義務」「[3] 不作為による過失」「[4] 不法行為の連帯責任」

これらは、判決書教材においてキーワードの記述内容を整理したものと同じものが多い。判決書教材で学んだいじめ責任は、生徒たちの学びへと高まっていると考えられる。このような4つの具体的な行為や事実をもとにして、構成要素として抽出できた「i 加害者保護者の保護監督義務」は説明できる。

「[1] 加害者保護者の保護監督義務理解」については、生徒たちが授業を通して、加害者保護者にはわが子に対して保護監督する義務があることを理解したことを示す。「[2] 日常的な監督義務」については、その保護監督義務は日常的なわが子の観察や指導等の監督する義務があることを示す。「[3] 不作為による過失」については、そのような保護監督義務があるのにもかかわらず、わが子に指導せず、いじめ防止に対して不作為であることを指す。「[4] 不法行為の連帯責任」については、わが子が不法行為を行った場合は、その保護者は連帯して責任をとるということである。

上記の表を見ると、「[1] 加害者保護者の保護監督義務理解」については、判決書教材 A（京都地裁）、判決書教材 B（東京高裁）、判決書教材 F（大阪地裁）にその感想文記述が見られる。

「[2] 日常的な監督義務」については、判決書教材 A（京都地裁）、判決書教材 F（大阪地裁）に感想文記述が見られる。

「[3] 不作為による過失」については、判決書教材 A（京都地裁）、判決書教材 B（東京高裁）、判決書教材 F（大阪地裁）に感想文記述が見られる。

「[4] 不法行為の連帯責任」についても同様に、判決書教材 A（京都地裁）、判決書教材 F（大阪地裁）に感想文記述が見られる。

これらを見ると、生徒たちの感想文は、判決書教材 A（京都地裁）、判決書教材 B（東京高裁）、判決書教材 F（大阪地裁）の授業後が中心であり、判決書教材の影響を受けていることが分かる。一方で、判決書の記述は見られなかったのに、判決書教材 E（神戸地裁）では、保護者の責任を問う感想も一部見られている。

判決書教材 A（京都地裁）については、加害者保護者の保護監督義務違反を指摘し、その責任について言及したものが多く見られた。それは、裁判官の判決の影響を受けており、わが子に適切な指導をせず、学校側に対して批判的な対応に終始しており、その事実と判決の判断が影響したと考えられる。そのことは、明らかに加害者保護者の過失であり、日常的な監督の義務違反として感想文記述にも反映されている。

判決書教材 B（東京高裁）においては、加害者保護者は、「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」ことや「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」事実を取り上げて、保護監督義務違反として理解した感想文が見られた。

判決書教材 F（大阪地裁）については、加害者保護者の過失責任を問うものが多く、適切な指導監督の義務違反があることのキーワードとなる感想記述が多いことがわかる。その中でも、加害者の保護者にはあまり責任はないと思っていたが、加害者の保護者が責任を問われることに驚いた感想文記述が見られた。加害者保護者の保護監督義務の理解を具体的な裁判の判決で理解したことを示している。また、服装の乱れや金髪からわが子の異変に気づき注意指導できたはずなのに、なにもしなかった不作為責任としての保護者の監督義務違反を理解し考察する感想などが見られた。

判決書教材 E（神戸地裁）においては、「加害者の保護者も出てきて、被害者に謝罪すべきだ」という感想記述である。加害者保護者の保護監督義務としての対応について考察したものである。

（9）「j 被害者保護者の保護監督義務」

このいじめ責任に関連する判決書教材の記述においては、判決書教材 F（大阪地裁）にその記述が多く見られることは前節で説明した。生徒たちの感想文記述ではどのような傾向が見られたのか。

感想文記述をもとにしたキーワード	具体的な行為や事実	感想文番号
被害者保護者の養育責任の過失問題考察	「[1]養育責任考察」	F47④,F48②,F49②,F50③,F51②,F55②,F58①,F62③
被害者保護者の保護監督義務理解	「[2]監督義務理解」	A43④ B27①,B33④,B44④,B65②, C20③,C36④ F20②,F43①
被害者保護者の対応考察		A42③ B40③ C14②,C79②
被害者保護者の監督義務の過失問題		C137④,C143③
被害者保護者の日常的な保護監督の重要性	「[3]日常的な保護監督」	C50⑤,C53④,C59①C97④
被害者保護者の日常的な観察の必要性	「[4]観察の必要性」	C134⑤ D34③

上記の表から、「j 被害者保護者の保護監督義務」についての感想文記述は、判決書教材 A（京都地裁）が 2、判決書教材 B（東京高裁）には 5、判決書教材 C（東京高裁）には 11、判決書教材 D（東京高裁）には 1、判決書教材 F（大阪地裁）には 10 の記述が見られる。それぞれの感想文は判決書の授業によってその数が違うので、実数を通じた比較はできないが、いじめの責任としての「j 被害者保護者の保護監督義務」については、判

判決書教材 C（東京高裁）と判決書教材 F（大阪地裁）において、生徒たちの感想文記述が多数見られ、生徒たちの学びとなる判決書教材の授業であると考えられる。

上記の整理した表から、「j 被害者保護者の保護監督義務」についての感想文記述は、その内容を大きく次の6つに構成要素を具体化することが出来る。

「[1] 養育責任考察」「[2] 監督義務理解」「[3] 日常的な保護監督」「[4] 観察の必要性」

「[1] 養育責任考察」については、保護者はわが子に対して養育責任がある。それは日常的生活全般を含み、食事や衣服、住居などはもちろんのこと、教育についても義務を負っていることを指す。「[2] 監督義務理解」については、保護者はわが子が安全に毎日の生活が送れているか、監督しながら指導し、成長させていく義務がある。そのことの理解を指す。「[3] 日常的な保護監督」については、上記の保護監督義務は日常的生活において行わなければならないということを指す。「[4] 観察の必要性」については、さらにその日常的な保護監督は、毎日の様子を観察することも必要となることを指す。

このような4つの具体的な行為や事実をもとにして、構成要素として抽出できた「j 被害者保護者の保護監督義務」は説明できる。

「[1] 養育責任考察」については、判決書教材 F（大阪地裁）だけに見られ、特色ある学びとなっている。「[2] 監督義務理解」については、判決書教材 A（京都地裁）、判決書教材 B（東京高裁）、判決書教材 C（東京高裁）、判決書教材 F（大阪地裁）に感想文記述が見られる。

「[3] 日常的な保護監督」については、判決書教材 C（東京高裁）だけに見られ、この教材による授業での特色ある学びの要素となっている。

「[4] 観察の必要性」については、判決書教材 C（東京高裁）と判決書教材 D（東京高裁）の授業による感想文記述が見られる。

判決書教材 B（東京高裁）においては、被害者保護者の養育責任や対応考察についての感想記述が見られた。葬式ごっこの色紙を見せられて対応していないことやいじめに苦しんでいた被害者に対してその両親が深刻に受けとめていないところに養育責任の問題があるというとらえ方である。

判決書教材 C（東京高裁）についても、判決書教材 B（東京高裁）と同様に保護者の養育責任を考察した感想文記述が多数見られた。家庭での変化に気づいていないこと、学校に行って状況把握をすべきだったなど、もう少し真剣にいじめ問題をとりあげて被害者を守るべき義務があったことについての言及や考察の内容が見られた。

判決書教材 F（大阪地裁）における生徒たちの学びの内容は、「被害者保護者の養育責任」についての理解と「その過失問題についての考察」に関連する記述が見られている。この判決書においては、被害者保護者の養育責任を批判的にとらえる記述が多くあり、学習テーマとしての「特別支援」を生徒たちの学びの中心に据えるために、大幅にその養育責任の過失に関わる記述を判決書教材の作成においては削除した。それにもかかわらず、

生徒たちの感想記述は、この判決書教材において原告側となった被害者保護者の日常的な養育の責任問題を問うものが多かった。

(10) 「k 同級生の不作為と対応考察」

周囲にいる人たちである同級生のいじめ対応については、いじめ判決書教材ではほとんどその記述が見られなかった。状況については二つの判決書教材に一部記されていたが、裁判官の判断では一切そのことについては触れられていなかった。生徒たちの感想文はどうだったのか。次が整理した表である。

感想文記述をもとにしたキーワード	具体的な行為や事実	感想文番号
他の生徒たちの不作為	「[1]不作為」	B33②,B39②,B44②,B60②, C124②,C134②, D17③,D34④, E2③,E56②,E80②,E84③,E90① F59①,F63①,
自殺に追い込んだ他の生徒たちの不作為への言及		C7③, C16②,C54③
他の生徒の不作為と対応考察	「[2]対応考察」	A2①,A4②, A6①,A7②,A10②,A14②,A18①, A23②,A24⑤,A25②,A26①,A32①,A35②,A37①, A37③, A38①,A41⑤,A42①,A43②,A44①, A45②,A47⑥,A49②,A54②,A56④ B2④,B3③,B7②,B12①,B14①, B21①,B22①,B24②,B30④,B34②,B35④,B38④,B52②,B53③,B59③,B62⑥,B75②,B78④,B83①,B88②,B89①,B90②,B93③,B95① C10①,C20①, C27③,C31①,C42②, C82①, C32①,C38①,C49①,C53③,C55④,C60②,C62①,C71②,C77①,C82②,C83①,C85②,C89③,C91④,C127③,C133①,C140② D3③,D19②,D22③,D23②,D28①, D29③,D31③,D42①,D44①,D65① E20②,E29①,E33②,E34②,E37①,E38②,E39②,E45①, E50③,E53②,E70①,E76③,E91②,E114②,E120② F12①, F14①,F26②, F64①
他の生徒たちの対応考察		A1②、A3②,A5①,A12⑥,A17③,A48①,A51③ B55① C21②,C76③,C93①,C100① D1①,D26③,D34⑦,D63②,D67①,D7⑤ E24②,E40①, E94③ F11②,F36①、F37③,F46②,F47①,F48①,F50①,F51①,F53③,F54①,F55④,F57①
他の生徒たちの不作為と現実的対応考察	「[3]現実的考察」	B10②,B86①,B92③ C18①,C72②,C102① E7①,E87②,E89①,E117①
他の生徒の対応や重要性についての学び	「[4]対応の重要性」	B82① C113① D2①,D60①,D33②,D49①,D40①,D66① E88①,E116② F10②

いじめ被害者救済のための仲間づくりの重要性	「[4]対応の重要性」	E13② F21①
他の生徒の不作為と対応についての自省的考察	「[5]自省的考察」	A16③ B60⑤ D21①
他の生徒たちの対応についての決意	「[6]決意」	C30① D11③,D47②,D56③,D50① E118②

上記の表から、「k 同級生の不作為と対応考察」についての感想文記述は、判決書教材 A（京都地裁）が 33、判決書教材 B（東京高裁）には 34、判決書教材 C（東京高裁）には 37、判決書教材 D（東京高裁）には 29、判決書教材 E（神戸地裁）には 31、判決書教材 F（大阪地裁）には 20 の記述が見られる。それぞれの感想文は判決書の授業によってその数が違うので、実数を通した比較はできないが、いじめの責任としての「k 同級生の不作為と対応考察」については、すべての判決書教材における授業において、生徒たちの感想文記述が多数見られ、共通した生徒たちの学びとなる判決書教材の授業であると考えられる。

上記の整理した表から、「k 同級生の不作為と対応考察」についての感想文記述は、その内容を大きく次の 6 つに構成要素を具体化することが出来る。

「[1] 不作為」「[2] 対応考察」「[3] 現実的考察」「[4] 対応の重要性」「[5] 自省的考察」「[6] 決意」

「[1] 不作為」については、周囲にいる同級生としていじめに対してなにもできていないことの言及を含む感想文記述である。「[2] 対応考察」については、周囲の同級生としてどのような対応ができるのかについての自分なりの考えを示したものである。「[3] 現実的考察」については、さらにその自分なりの考えを現実的にその可能性を考察したものである。「[4] 対応の重要性」については、いじめ防止抑止にとって何らかの対応をとることが重要であることへの理解である。「[5] 自省的考察」については、周囲にいる同級生としてもし自分だったら何が出来てどう対応するかについて、自分なりの経験を踏まえながらの考察である。「[6] 決意」については、今後、周囲にいる同級生として何らかの対応をすることを決意することである。

このような 6 つの具体的な行為や事実をもとにして、構成要素として抽出できた「k 同級生の不作為と対応考察」は説明できる。

「[1] 不作為」については、すべての判決書教材の授業の感想文にその記述が見られた。

「[2] 対応考察」についても、「[1] 不作為」と同様にすべての判決書教材の授業感想文にその記述が見られた。

「[3] 現実的考察」については、判決書教材 B（東京高裁）、判決書教材 C（東京高裁）、判決書教材 E（神戸地裁）に関連する感想文記述が見られた。

「[4] 対応の重要性」については、判決書教材 B（東京高裁）、判決書教材 C（東京高裁）、判決書教材 D（東京高裁）、判決書教材 E（神戸地裁）、判決書教材 F（大阪地裁）に関連する感想文記述が見られた。

「[5] 自省の考察」については、判決書教材 A（京都地裁）、判決書教材 B（東京高裁）、判決書教材 D（東京高裁）に関連する感想文記述が見られた。

「[6] 決意」については、判決書教材 C（東京高裁）、判決書教材 D（東京高裁）、判決書教材 E（神戸地裁）に関連する感想文記述が見られた。

上記の表を見れば分かるように、本研究で取り上げたすべてのいじめ判決書教材を活用した授業において「k 同級生の不作為と対応考察」は共通した学びとなっている。そしてその感想文記述の数はどの授業においても多数を占めている。判決書教材においては、ほとんど記されていないにもかかわらず、この「k 同級生の不作為と対応考察」に関連した感想文が多いというのは、生徒たちがいじめ問題においてその防止や抑止のためには周囲にいる人たちがキーポイントとなることを経験的に学んでおり、また同級生としての対応についてどのように関わればよいのかを学習したいという現実的具体的な学びへの願いがそこにはあると思われる。それは、もっとも多い感想の内容が、「他の生徒の不作為と対応の考察」に分類されていることから分かる。目の前で繰り返されるいじめに対して加害者や被害者に対して具体的な行動や言動をとる必要があることの裏返しとして、生徒たちはいじめ判決書教材に登場する周囲の同級生の不作為をきびしく非難するのである。そして、どのような対応をとるべきなのかを考察する。それは、次の感想文分類として多い「他の生徒たちの対応考察」のキーワードに示されている。そして「現実的に考察すること」「他の生徒たちの対応の重要性」について学び、そのことが、「決意」となって感想文に表されている。

「k 同級生の不作為と対応考察」については、授業構成においてこの問題を位置付けていることの影響が大きい。どの判決書教材を活用した授業でも、「周囲の同級生はどうすれば良かったのか」というテーマを授業の第2次か第3次に取り上げており、このテーマについて生徒たちは活発に意見を述べる。その際に、これまで述べてきたように、現実的に周囲の同級生としていったい何ができるかを問い返す。その追求が、生徒たちには大きな学びになり、感想文記述となっているのではないかと思われる。

(11) 「1 被害者救済の法的措置」

この「1 被害者救済の法的措置」に関連する判決書教材としては、判決書教材 A（京都地裁）と判決書教材 B（東京高裁）についてその記述があったことは前節で説明した。その内容は、深刻ないじめからの逃れるための「転校」や「欠席」であった。それでは、生徒たちはどのような内容を学んだのか。それを整理分類したのが、次の表である。

感想文記述をもとにしたキーワード	具体的な行為や事実	感想文番号
被害者の法的措置についての理解と言及	「[1]法的措置理解」	A15②,A17②,A40③,A44④,A49① B62④,B68① C8①,C13①,C14①,C36②,C40③,C48②,C66①,C111①,C112②,C117①,C138②,C140④ D37①,D43①,D61① E8④,E113②
被害者の法的措置についての理解と考察	「[2]法的措置考察」	A13②,A33③,A35③ B40④,B44⑤,B81③ C1①,C32①,C43③,C56①,C58①,C71①,C94① D25①,D29①
転校という法的措置についての言及と考察	「[3]転校」	A48③,A54③ B30③ C39②,C41②,C68①,C73①,C79①,C116①,C118① E17①,E21①,E23①,E25②,E55①,E68①
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	「[4]欠席」	A11①,A26② B29②,B59④ C6①,C10②,C31③,C124③,C139①
法的措置としてのクラス替えについての考察	「[5]クラス替え」	C61①
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	「[6]相談所」	C9②

上記の表から、「1 被害者救済の法的措置」についての感想文記述は、判決書教材 A（京都地裁）が 12、判決書教材 B（東京高裁）には 8、判決書教材 C（東京高裁）には 33、判決書教材 D（東京高裁）には 5、判決書教材 E（神戸地裁）には 8 の記述が見られる。それぞれの感想文は判決書の授業によってその数が違うので、実数を通じた比較はできないが、いじめの責任としての「1 被害者救済の法的措置」については、判決書教材 F（大阪地裁）をのぞいた他のすべての判決書教材における授業において、生徒たちの感想文記述が多数見られ、共通した生徒たちの学びとなる授業であると考えられる。

上記の整理した表から、「1 被害者救済の法的措置」についての感想文記述は、その内容を大きく次の 6 つに構成要素を具体的な行為として示すことが出来る。

「[1] 法的措置理解」「[2] 法的措置考察」「[3] 転校」「[4] 欠席」「[5] クラス替え」「[6] 相談所」

「[1] 法的措置理解」については、生徒たちが深刻ないじめ被害から逃れるために法的措置としての対応について理解したことを示すものである。「[2] 法的措置考察」については、その理解した法的措置について具体的現実的にその方法が可能で、効果的であるかどうかについて考察したものである。「[3] 転校」については、法的措置としての転校について具体的現実的に考察したものである。「[4] 欠席」については、法的措置としての緊急避難の欠席について具体的現実的に考察したものである。「[5] クラス替え」については、法的措置としてのクラス替えについて考察したものである。「[6] 相談所」については、いじめ被害者を救うための相談所について言及したものである。

このような6つの具体的な行為や事実をもとにして、構成要素として抽出できた「1 被害者救済の法的措置」は説明できる。

「[1] 法的措置理解」については、判決書教材 A（京都地裁）、判決書教材 B（東京高裁）、判決書教材 C（東京高裁）、判決書教材 D（東京高裁）、判決書教材 E（神戸地裁）にその感想文記述が見られる。

「[2] 法的措置考察」については、判決書教材 A（京都地裁）、判決書教材 B（東京高裁）、判決書教材 C（東京高裁）、判決書教材 D（東京高裁）にその感想文記述が見られる。

「[3] 転校」については、判決書教材 A（京都地裁）、判決書教材 B（東京高裁）、判決書教材 C（東京高裁）、判決書教材 E（神戸地裁）にその感想文記述が見られる。

「[4] 欠席」については、判決書教材 A（京都地裁）、判決書教材 B（東京高裁）、判決書教材 C（東京高裁）にその感想文記述が見られる。

「[5] クラス替え」については、判決書教材 C（東京高裁）にその感想文記述が見られる。

「[6] 相談所」については、判決書教材 C（東京高裁）にその感想文記述が見られる。

上記の表を見ると、教材の中に関係する記述のある判決書教材 A（京都地裁）と判決書教材 B（東京高裁）だけでなく、判決書教材 F（大阪地裁）をのぞいて、すべての判決書教材を活用した授業において、この「1 被害者救済の法的措置」への言及が見られる。これは、授業構成の第3次に、このテーマについての内容の位置づけを行っているからである。「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良かったのか」という学習課題をたてて授業では議論していくが、その影響がこの感想文の分類に出現していると考えられる。

すべての判決書教材に共通する感想文記述が、「被害者の法的措置についての理解」である。また、それらを理解するだけでなく、「考察」する感想文も見られる。その中で、転校という法的措置についての記述の傾向は、判決書教材 C（東京高裁）と判決書教材 E（神戸地裁）の授業後に多く見られている。判決書教材 C（東京高裁）の授業後では、被害者はいじめ自殺から逃れるためには転校という措置をとるべきであったという意見が多く見られるが、緊急避難としての欠席措置についてもその有効性を述べる意見も多く、法

的措置の理解だけでなく、現実的にその措置が実現可能かについての考察も多く見られる。また、相談所への言及やクラス替えについても考察している感想が見られた。判決書教材 E（神戸地裁）については、寮内で上級生からいじめを受けていた被害者は、寮を出られたものの、次は学校において同級生からいじめを受ける。結局、いじめによる精神的なダメージは学習面にも悪影響を与え、被害者は進級できず、転校することになった。その転校措置によっていじめから逃れることができるようになった。この事実によって判決書教材 E（神戸地裁）を活用した授業では、転校することの法的措置に注目する生徒たちが感想に書いたと考えられる。

また、緊急避難としての欠席措置については、決書教材 A（京都地裁）と判決書教材 B（東京高裁）においても一部の感想文にその内容に言及するものが見られる。決書教材 A（京都地裁）においては、被害者はいじめが深刻になって学校を欠席した。その事実が深刻ないじめから逃れることを可能にした事実が影響している。また、判決書教材 B（東京高裁）においては、被害者は一日だけしか学校を休むことを保護者から許してもらえなかった。生徒の中にはその措置が被害者を追い込んで自殺への道を選んだのではないかという想像から、もし学校を欠席したらいじめから逃れることができたはずだという感想につながった。

（12）「m 被害者自身の問題点」

いじめ判決書教材においては、このキーワードに関連する記述は一切見られなかった。ところが、生徒たちの中には、被害者に問題があるという認識を持つ生徒がいる。次の表がその一覧である。

感想文記述をもとにしたキーワード	具体的な行為や事実	感想文番号
いじめ被害者の問題性への言及	「[1]問題性言及」	C5③,C42④,C69①, E36③
被害者対応の問題性についての言及	「[2]対応言及」	C15①

上記の表から、「m 被害者自身の問題点」についての感想文記述は、判決書教材 C（東京高裁）には4、判決書教材 E（神戸地裁）には1つの記述が見られる。それぞれの感想文は判決書の授業によってその数が違うので、実数を通した比較はできないが、いじめの責任としての「m 被害者自身の問題点」については、判決書教材 C（東京高裁）と判決書教材 E（神戸地裁）に見られる特色ある学びと考えられる。

上記の整理した表から、「m 被害者自身の問題点」についての感想文記述は、その内容を次の2つに構成要素を具体化することが出来る。

「[1] 問題性言及」「[2] 対応言及」

「[1] 問題性言及」については、被害者そのものの性格や言動、行動に対して問題があり、いじめられるのだという内容のものである。「[2] 対応言及」については、被害者のいじめに対する対応に問題があるという内容のものである。

このような2つの具体的な行為や事実をもとにして、構成要素として抽出できた「m 被害者自身の問題点」は説明できる。

「[1] 問題性言及」については、判決書教材 C（東京高裁）と判決書教材 E（神戸地裁）にその感想文記述が見られる。

「[2] 対応言及」については、判決書教材 C（東京高裁）にその感想文記述が見られる。

上記の表を見ると、判決書教材 C（東京高裁）において、被害者の問題点についての感想文が多いことが分かる。この教材においては、被害者はやり返したり、言い返したりしている。裁判官はそのことを「抵抗」と判断するのであるが、生徒たちの中には、被害者の問題性に原因があるという認識を持つものが存在する。被害者に責任転嫁する意見をどのように変えていくかは大きな課題である。また、判決書教材 E（神戸地裁）にもこの記述が見られるが、被害者はウソではなく、本当のことを言えば救われたという意見であった。

（13）「n 被害者への共感・心情理解」についての考察

いじめ判決書教材は、裁判官の目を通した客観的な事実のみが記されており、被害者に対する感情的な記載は一切見られない。それでは、生徒たちの感想文は、このテーマに分類されるものがあるのだろうか。次の表がその一覧である。

感想文記述をもとにしたキーワード	具体的な行為や事実	感想文番号
いじめ被害者の心情理解と共感	「[1]理解・共感」	A1③,A43①, B1①,B6①,B7①,B13②,B20⑤,B24①, B30②,B32①,B55②,B62⑤,B73①, B10③, C3①, C9①,C21①,C45①,C78①, C133② D7②、D8③,D13④,D34⑥,D38①,D59① E3①,E18①,E44②, E71①, E82②, E83④,E91①, E106①, E107②, E108③,E110②,E112②,E114①, E115③,E28①,E69② F46③, F49③
いじめ被害者の心情を洞察し、共感する言及	「[2]洞察・共感」	C22②,C29①,C52④,C80①,C85①, C88①,C91③,C102②,C114③, C33①,C28① E8③,E27①,E32①,E45②, E119①
被害者の心情理解の必要性	「[3]必要性」	A21①,A53①,A54⑤ B31②,B93② C2①

		D28③,D18① E2② F26①
--	--	--------------------------

上記の表から、「n 被害者への共感・心情理解」についての感想文記述は、判決書教材 A（京都地裁）が5、判決書教材 B（東京高裁）には14、判決書教材 C（東京高裁）には18、判決書教材 D（東京高裁）には8、判決書教材 E（神戸地裁）には22、判決書教材 F（大阪地裁）には3の記述が見られる。それぞれの感想文は判決書の授業によってその数が違うので、実数を通じた比較はできないが、いじめの理解としての「n 被害者への共感・心情理解」については、すべての判決書教材における授業において、生徒たちの感想文記述が多数見られ、共通した生徒たちの学びとなると考えられる。

上記の整理した表から、「n 被害者への共感・心情理解」についての感想文記述は、その内容を大きく次の3つに構成要素を具体化することが出来る。

「[1] 理解・共感」「[2] 洞察・共感」「[3] 必要性」

「[1] 理解・共感」については、被害者の心情がどのようなものであったかについての理解を示し、被害者に対して共感的に考察することを意味する。「[2] 洞察・共感」については、被害者の心情についてどのようなものであったかについて想像し、その心情について共感するものである。「[3] 必要性」については、被害者心情を理解し、洞察し、考察していくことの重要性を述べたものである。

このような3つの具体的な行為や事実をもとにして、構成要素として抽出できた「n 被害者への共感・心情理解」は説明できる。

「[1] 理解・共感」については、すべての判決書教材の授業に見られる。共通した学びになる内容であると考えられる。

「[2] 洞察・共感」については、判決書教材 C（東京高裁）、判決書教材 E（神戸地裁）にその関連する感想文記述が見られた。

「[3] 必要性」については、すべての判決書教材の授業に見られる。共通した学びになる内容であると考えられる。

いじめ判決書教材を活用した授業では、「n 被害者への共感・心情理解」に関連する感想文記述がすべてに共通して見られることが分かる。

判決書教材 A（京都地裁）においては、被害者の心情理解と共感、そしてその必要性を述べるものが見られるが、特色ある学びは特に見られない。

判決書教材 B（東京高裁）においても、被害者への心情を理解し、共感する感想文記述とその必要性についての記述が見られた。これは、葬式ごっこやシカトなどによって精神的に追い込まれた被害者の心情を理解し、共感的に考察するものである。

判決書教材 C（東京高裁）においては、被害者の心情理解や共感については他の判決書と同じような記述が見られるが、特に心情を洞察しようとするものが多い。これは、ふざ

けと思われるような足かけやたたきあい、そして教科書への落書きなどの物理的いじめによって次第に精神的に追い込まれていく被害者の心情を洞察しようとするものである。

判決書教材 D（東京高裁）では、被害者の心情理解と共感については他の判決書と同様の学びであるが、「共感」についての感想文記述が多くなっている。これは、被害者が最初のうちは抵抗していたが、次第に抵抗できなくなり、多くの身体的暴力のみならず、物理的ないじめを受けて精神的に追い込まれていく。その状況は蟻地獄のようであり、判決書の事実は必然的に被害者救済を考察させるものとなっている。そのことが「共感」の感想記述とつながっているのではないかと考えられる。

同様に、判決書教材 E（神戸地裁）においても、感想文は「共感」を示すものが多い。これも寮内における暴行（集団暴行、性的暴行）によって被害者は精神的に追い込まれ、人格権を奪われていく。その事実の学びによって、生徒たちは「かわいそうだ。」「私だったら耐えられない」「つらい思いをしている」と記している。

（14）「o 加害者対応の批判」

このキーワードについては、判決書教材には記述がほとんど見られないことについては、前節で説明した。感想文の記述はどうか。次の表に整理してみた。

感想文記述をもとにしたキーワード	具体的な行為や事実	感想文番号
加害者のいじめ行為への批判	「[1]加害者批判」	A1④,A42② B27④,B33①,B36② C30①,C34①,C37②,C42①,C53①, C129②, C59④,C106② D3②, D7⑥,D10②,D25③,D26④,D30 ②,D58① E55②,E59①,E73②,E83① F60③
加害者のいじめ行為についての批判的考察	「[2]加害者批判考察」	A14①, A31③ B8①,B63①,B72②,B77⑤ C38①,C67①, C144①,C146① E35①,E72①,E75②,E76②,E78②, E84①,E85①,E86②,E94①,E98②, E105②,E108②,E115②
加害者責任への言及	「[3]責任」	A27①,A28① C8②,C5①,C97①,C105①,C123③ E4②), E114④
被害者の心情を洞察せず、精神的に追い込んだ加害者に対する批判	「[4]心情洞察」	A3① C52③ E46③, E47①, E48②, E87①,E106 ③

上記の表から、「o 加害者対応の批判」についての感想文記述は、判決書教材 A（京都地裁）が 7、判決書教材 B（東京高裁）には 7、判決書教材 C（東京高裁）には 18、判決書教材 D（東京高裁）には 7、判決書教材 E（神戸地裁）には 24、判決書教材 F（大阪地

裁)には1つの記述が見られる。それぞれの感想文は判決書の授業によってその数が違うので、実数を通した比較はできないが、いじめの責任としての「○加害者対応の批判」については、すべての判決書教材における授業において、生徒たちの感想文記述が見られ、共通した生徒たちの学びとなると考えられる。特に判決書教材 E (神戸地裁)については感想文記述数が多く、その学びが期待される。

上記の整理した表から、「○加害者対応の批判」についての感想文記述は、その内容を大きく次の3つに構成要素を具体化することが出来る。

「[1] 加害者批判」「[2] 加害者批判考察」「[3] 責任」「[4] 心情洞察」

「[1] 加害者批判」については、加害者がいじめに対してとった行動や言動についてその問題性を取り上げ批判する記述である。「[2] 加害者批判考察」については、加害者の行動や言動についての疑問点を取り上げ、その問題性を考察し、批判的に考察するものである。「[3] 責任」については、加害者がいじめに対してとった行動や言動についての責任を述べるものである。「[4] 心情洞察」については、加害者が被害者の心情について考察せず、精神的に追い込んだことに対して述べるものである。

このような4つの具体的な行為や事実をもとにして、構成要素として抽出できた「○加害者対応の批判」は説明できる。

「[1] 加害者批判」については、すべての判決書教材による授業において感想文が見られた。共通する学びであることが分かる。

「[2] 加害者批判考察」については、判決書教材 A (京都地裁)、判決書教材 B (東京高裁)、判決書教材 C (東京高裁)、判決書教材 E (神戸地裁)に関連する記述が見られた。

「[3] 責任」については、判決書教材 A (京都地裁)、判決書教材 C (東京高裁)、判決書教材 E (神戸地裁)に関連する記述が見られた。

「[4] 心情洞察」については、判決書教材 A (京都地裁)、判決書教材 C (東京高裁)、判決書教材 E (神戸地裁)に関連する記述が見られた。

加害者対応の批判については、各判決書教材によって差は見られるが、すべての判決書教材を活用した授業感想文には、その内容を含む記述があることがわかる。

その中で、判決書教材 C (東京高裁)については、「加害者のいじめ行為についての批判」やその「批判的考察」が他の感想文記述と同様に見られる。この判決書教材による授業による学びの特色は、加害者の責任への言及が見られるところである。学級において同級生が一人の転入生に対して集団で継続して共同不法行為を行ったいじめ事件であるが、その加害者に対して生徒たちは批判的にとらえることがわかる。

また、全般的に判決書教材 E (神戸地裁)における感想文が全般的に多く見られている。これは、精神的な後遺障がいかに苦しむ被害者の状況を学んだ生徒たちは、その加害者である寮内の上級生に対して、批判的にとらえ考察していることが理解できる。「心情を洞察しない」「精神的に追いつめた」というキーワードがそのことを示している。

(15) 「p いじめ防止・抑止の決意」

判決書教材においては、「p いじめ防止・抑止の決意」を喚起する記述は一切見られない。この教材を活用した授業では関連する感想文はどのような記述だったのか。次に示す。

感想文記述をもとにしたキーワード	具体的な行為や事実	感想文番号
いじめ防止抑止のための今後への決意	「[1]防止抑止」	A8②, A19②,A24②,A30④,A32②, A33③,A34⑤,A38③,A39③,A43③,A50③,A56⑤ B5③,B7③,B9②,B11②,B12④,B15②,B19③,B23②,B24③,B25②,B30⑤,B32②,B33⑤,B34④,B37①,B39⑤,B41③,B42②,B46④,B47②,B48③,B55③,B56②,B58③,B61②,B62⑦,B77⑥,B80①,B92④,B96① C2④,C4①, C12⑦,C13③, C52⑤, C19③,C64②,C54④, C65①,C70①,C71③,C81②,C84②,C85④,C88②,C95①,C97⑤,C103①,C114④,C118②,C128②,C130①,C132①,C135③ D2③,D4②,D8②,D9②,D17④,D18③,D20②,D24⑤,D27②,D30④,D32③,D35④,D36②,D39①,D42②,D43②,D45②,D51①,D52①,D54①,D55② E4③,E21③, E24④,E26①,E32②,E49③,E51③,E56③, E57④,E62③,E63②,E67②,E74②,E80③,E84⑤,E86③, E92②,E95②,E96②,E97②,E107③,E112③,E114⑥,E115④,E116④,E118④ F5①,F13②,F16③,F19②,F44③
いじめ自殺を防ぐための今後への決意		C91⑤
言葉遣いに対する今後への決意	「[2]言葉遣い」	A4⑤,A5⑤, A29④
今後の生活におけるいじめ学習の学びを生かす決意	「[3]学びを生かす」	C51②, C126① E13③,E28③
被害者対応についての今後へのいじめへの決意	「[4]被害者対応」	C74①, C138③ E117⑤

上記の表から、「p いじめ防止・抑止の決意」についての感想文記述は、判決書教材 A（京都地裁）が 15、判決書教材 B（東京高裁）には 30、判決書教材 C（東京高裁）には 29、判決書教材 D（東京高裁）には 21、判決書教材 E（神戸地裁）には 29、判決書教材 F（大阪地裁）には 5つの記述が見られる。それぞれの感想文は判決書の授業によってその数が違うので、実数を通した比較はできないが、いじめの理解を通しての「p いじめ防止・抑止の決意」については、すべての判決書教材における授業において、生徒たちの感想文記述が見られ、共通した生徒たちの学びとなると考えられる。

上記の整理した表から、「p いじめ防止・抑止の決意」についての感想文記述は、その内容を大きく次の 3つに構成要素を具体的な行為として示すことが出来る。

「[1] 防止抑止」「[2] 言葉遣い」「[3] 学びを生かす」「[4] 被害者対応」

「[1] 防止抑止」については、今後のいじめに対してその防止や抑止のために何らかの対応を取りたいという決意を示す。「[2] 言葉遣い」については、今後の生活においていじめのきっかけとなる言葉遣いに気をつけていきたいという決意である。「[3] 学びを生かす」については、判決書教材を活用した授業による学びを今後の学校生活において生かしていきたいというものである。「[4] 被害者対応」については、周囲の同級生ではなく、もし自分がいじめの被害者になったら何らかの対応をとりたいというものである。

このような4つの具体的な行為や事実をもとにして、構成要素として抽出できた「p いじめ防止・抑止の決意」は説明できる。

「[1] 防止抑止」については、すべての判決書教材における授業すべてで感想文が見られる。

「[2] 言葉遣い」については、判決書教材 A（京都地裁）に関連する感想文記述が見られる。

「[3] 学びを生かす」については、判決書教材 C（東京高裁）、判決書教材 E（神戸地裁）に関連する感想文記述が見られる。

「[4] 被害者対応」については、判決書教材 C（東京高裁）、判決書教材 E（神戸地裁）に関連する感想文記述が見られる。

上記の表を見れば分かるように、すべての判決書教材による学びの中で生徒たちは「いじめを防止抑止するための今後への決意」を喚起され、感想文に書いてきている。これは、この学習が生徒たちをエンパワーメントしたことを示している。同時に、現実的ないじめへの対応を学んだことがその力を引き起こしたのではないかと考えられる。このことは、この学習がいじめ防止抑止への意欲を高めただけでなく、実践行動への足がかりを作っていることを示している。

(16) 「q いじめ授業への感謝」

前記の「p いじめ防止・抑止の決意」を喚起し、エンパワーメントするこの学習については、そのことを証明するものとして「q いじめ授業への感謝」と関連する感想文がみられるはずである。次の表に整理してみた。

感想文記述をもとにしたキーワード	具体的な行為や事実	感想文番号
いじめ授業への感謝	「[1] 一般的感謝」	A27④ B2⑤, B4②, B10④, B12③, B13①, B15③, B27⑥, B47③, B69③, B90③ C21③, C33④, C39⑤, C65②, C81①, C86②, C112③, C117③ D1③, D5③, D8④, D11①, D15①, D25④, D30①, D32①, D47③ E16③, E64②, E85②, E107④ F17②, F19①
いじめ授業の学びの大きさと感謝についての言及	「[2] 学びの大きさ」	C24①, C25①, C87①, C99① E24⑤, E28④, E72③, E103①, E104②, E108④, E116③, E117④
いじめ授業が実生活に役だったことの感想	「[3] 実生活に役立つ」	A20① C66①, C106③ D10① E115⑤, E98③
いじめ授業による知識獲得への感謝	「[4] 知識獲得の感謝」	C49③, C111③

上記の表から、「q いじめ授業への感謝」についての感想文記述は、判決書教材 A（京都地裁）には 2、判決書教材 B（東京高裁）には 10、判決書教材 C（東京高裁）には 16、判決書教材 D（東京高裁）には 10、判決書教材 E（神戸地裁）には 14、判決書教材 F（大阪地裁）には 2つの記述が見られる。それぞれの感想文は判決書の授業によってその数が違うので、実数を通した比較はできないが、いじめの理解を通しての「q いじめ授業への感謝」については、すべての判決書教材における授業において、生徒たちの感想文記述が見られ、共通した生徒たちの学びとなると考えられる。

上記の整理した表から、「q いじめ授業への感謝」についての感想文記述は、その内容を大きく次の 4つに構成要素を具体化することが出来る。

「[1] 一般的感謝」「[2] 学びの大きさ」「[3] 実生活に役立つ」「[4] 知識獲得の感謝」

「[1] 一般的感謝」については、いじめ授業を受けたことについて一般的に役だったという感想を述べているものである。「[2] 学びの大きさ」については、このいじめ授業によっていじめについて多くの意味ある学びを得ることができたことを述べているものである。「[3] 実生活に役立つ」というのは、実際の学校生活において学びが役立つことを述べているものである。「[4] 知識獲得の感謝」については、いじめについて法的観点からの知識を獲得できたことについての感謝を示したものである。

このような4つの具体的な行為や事実をもとにして、構成要素として抽出できた「q いじめ授業への感謝」は説明できる。

「[1] 一般的感謝」については、すべての判決書教材において感想文記述が見られた。この授業を通して共通する生徒たちの感想であることが分かった。

「[2] 学びの大きさ」については、判決書教材 C（東京高裁）、判決書教材 E（神戸地裁）に関連する記述が見られる。

「[3] 実生活に役立つ」については、判決書教材 A（京都地裁）、判決書教材 C（東京高裁）、判決書教材 D（東京高裁）、判決書教材 E（神戸地裁）に関連する記述が見られる。

「[4] 知識獲得の感謝」については、判決書教材 C（東京高裁）に関連する記述が見られた。

判決書教材を活用した授業においてはすべての教材において、いじめ授業への感謝を示す感想文が見られることが分かる。そのことは、この学習が学びとして役に立ったことを示している。「実生活に役だった」「知識獲得への感謝」「学びの大きさ」というキーワードはそのことを示している。

生徒たちは、本判決書教材を活用した授業について、「[1] 一般的感謝」を示す。これは一般的ないじめ授業においても感想として見られることであろう。同様に、本授業も生徒たちの学びに合致した内容を含む教材と授業構成であったことを示している。そしてその学びによって、「[2] 学びの大きさ」にあるように、本当に知りたかったこと、学びたかったことに答えられる部分を持つ授業であったと思われる。また、その学びが「[3] 実生活に役立つ」という感想に見られるように、授業で閉ざされた内容のまま終わるのではなく、それが学校生活において生きる力となる学びであったことが、このキーワードには示されている。そして、法的措置や法的責任などの「[4] 知識獲得の感謝」を生徒たちは感じるようになったと思われる。

さて、判決書教材 A（京都地裁）については、この感想文がほとんど見られない。これは何を意味しているのか。それは、「悪口」の態様についてのテーマのもとに判決書教材と授業は開発されたが、日常的な言葉の問題について改めて自分自身を振り返ることになった。「キモイ」「死ぬ」などの言葉を使用したこともある生徒たちにとって、その行為がいじめを起こすきっかけとなり、エスカレートしていく事実として学ぶことは、自分の足を正していくことにつながった。まさしくいじめ加害者としての視点で、この判決書教材から学ぶことになったことが影響していると予想される。

(17) 「r いのちを奪ういじめの理解」

判決書教材においては、「いのちを奪ういじめの理解」についての直接的な記述はない。しかし、いじめ判決書教材全体で見ると、いじめ事実の積み重ねが結果的に被害者のいのちを奪うことにつながっている。たとえば、判決書教材 B（東京高裁）や判決書教材 C（東京高裁）、判決書教材 F（大阪地裁）については、いじめ自殺であったり、暴行による殺害であり、そのことはいじめがいのちを奪うことを示している。生徒たちはどのような感想を書いたのか。

感想文記述をもとにしたキーワード	具体的な行為や事実	感想文番号
いのちを奪ういじめの理解	「[1]いのち」	A28④ B5②,B9①,B10①,B11①,B16①,B28①,B36①,B41②,B46③,B57②,B59②,B59⑤,B64①,B65④,B67②,B72①,B73②,B74①,B77①,B78③,B79①,B81②,B92② C19②,C36①,C46①,C78②,C89②,C114②,C131① D2②,D18②,D26⑥,D35③,D50②,D55① E1④,E31①,E50①,E54③,E57③ F28②
自殺に追い込みいのちを奪ういじめの理解	「[2]自殺」	C2②,C29②,C48①,C54①,C64①,C72①,C111②,C128①,C142① E58②
いじめによる殺害の理解	「[3]殺害」	F17①,F44①
人生を狂わせるいじめの理解	「[4]人生」	C26①

上記の表から、「r いのちを奪ういじめの理解」についての感想文記述は、判決書教材 A（京都地裁）には1、判決書教材 B（東京高裁）には23、判決書教材 C（東京高裁）には17、判決書教材 D（東京高裁）には6、判決書教材 E（神戸地裁）には6、判決書教材 F（大阪地裁）には3つの記述が見られる。それぞれの感想文は判決書の授業によってその数が違うので、実数を通じた比較はできないが、いじめの理解を通しての「r いのちを奪ういじめの理解」については、判決書教材 B（東京高裁）と判決書教材 C（東京高裁）における授業において、生徒たちの感想文記述が多数見られるために、これらの教材の授業においては、特色ある学びとなると考えられる。

上記の整理した表から、「r いのちを奪ういじめの理解」についての感想文記述は、その内容を大きく次の4つに構成要素を具体化することが出来る。

「[1] いのち」「[2] 自殺」「[3] 殺害」「[4] 人生」

「[1] いのち」については、いじめが最終的に被害者のいのちをうばうものであるという理解である。「[2] 自殺」については、このいじめが自殺に追い込みいのちを奪うという理解をしめすものである。「[3] 殺害」については、いじめによって被害者を殺害する

という結末の理解である。「[4] 人生」については、いじめは最終的に人生を狂わせていくという理解を示すものである。

このような4つの具体的な行為や事実をもとにして、構成要素として抽出できた「r いのちを奪ういじめの理解」は説明できる。

「[1] いのち」については、関連する感想文はすべての判決書教材による授業で見られた。この内容については、いじめ判決書教材による共通の学びとして考えることができる。

「[2] 自殺」については、判決書教材 C（東京高裁）、判決書教材 E（神戸地裁）に関連する感想文記述が見られた。

「[3] 殺害」については、判決書教材 F（大阪地裁）だけに関連する感想文の記述が見られた。この学びはこの教材による授業によつての特色ある学びと考えられる。

「[4] 人生」については、判決書教材 C（東京高裁）に関連する感想文が1つ見られた。

上記の表を見ると、予想されたように判決書教材 B（東京高裁）と判決書教材 C（東京高裁）については、「いのちを奪ういじめの理解」「自殺に追い込んだ」として、被害者が最終的にいじめ自殺という結果になったことが大きな影響になって、感想文記述となった。

判決書教材 F（大阪地裁）については、「いじめによる殺害」として感想文記述が見られるが、これもいじめ事件の最終結末であるいじめ暴行による殺害事件という事実が影響を与えたと考えられる。

(18) 「s 被害者対応の考察」

「s 被害者対応の考察」についても、いじめ判決書教材には具体的に裁判官の判断が示されていない。しかし、授業構成においては、単元計画の最後のまとめの授業で、「被害者はどうすれば良かったのか」についてのテーマで話し合い、意見交流をする。そのような授業における位置づけを通して、生徒たちは被害者の対応について考察していった。感想文をまとめたのが次の表である。

感想文記述をもとにしたキーワード	具体的な行為や事実	感想文番号
被害者の対応についての考察	「[1]対応考察」	A17④,A22④,A50②, B53④,B75①,B89②, C7①,C11①, C12④,C18②,C39④,C50④ D1②,D5①,D7④,D11④,D17②,D19④,D36① E77①,E84②,E2④ F54③,F57②
被害者対応の批判的考察	「[2]批判的対応考察」	A4③,A41⑥,A46② B1⑥,B27⑤,B31①,B38②,B40②,B54②,B87 ② C13②,C22①,C27②,C32③,C37①,C59②,C 60①, C96①,C97②, C108①,C115①,C124 ① D22①,D23① E94②,E65①, E117②
被害者対応の自省的考察	「[3]自省的考察」	D41①,D45①,D46①,D47①,D62①,D63①
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	「[4]相談」	C44②,C76②,C82③,C84①,C109①,C117 ②,C134①,C137① E50⑤
被害者の相談についての考察の言及		C16①, C48④,C53②,C54②,C55②,C62③, C83②,C140①,C143② E15②,E48①
いじめから逃れるための相談機関の理解		C12⑥,C20④,C23③,C31② E70②
被害者の対応の学び	「[5]対応の学び」	A30②,A31②,A44③, A47⑤ D14②,D24④, D48①,D57①,D64①,D65②

上記の表から、「s 被害者対応の考察」についての感想文記述は、判決書教材 A（京都地裁）には 10、判決書教材 B（東京高裁）には 10、判決書教材 C（東京高裁）には 39、判決書教材 D（東京高裁）には 15、判決書教材 E（神戸地裁）には 10、判決書教材 F（大阪地裁）には 2つの記述が見られる。それぞれの感想文は判決書の授業によってその数が違うので、実数を通じた比較はできないが、いじめの理解を通しての「s 被害者対応の考察」については、すべての判決書教材における授業において、生徒たちの感想文記述が見られ、共通した生徒たちの学びとなると考えられる。その中でも、判決書教材 C（東京高裁）については関連する感想文も多く、生徒たちの学びとなる可能性が高い。

上記の整理した表から、「s 被害者対応の考察」についての感想文記述は、その内容を大きく次の 5つに構成要素を具体化することが出来る。

「[1] 対応考察」「[2] 批判的対応考察」「[3] 自省的考察」「[4] 相談」「[5] 対応の学び」

「[1] 対応考察」については、いじめ被害者の判決書の事実に記された言動や行動に対して自分なりに考察したことを示す。「[2] 批判的対応考察」については、判決書の事実として記された被害者の言動や行動などの対応について、批判的に考察した感想を示す。

「[3] 自省的考察」については、被害者の対応について自分自身であったらどのような対応をしたかについての記述を含む感想を示す。「[4] 相談」については、被害者はいじめから逃れるために相談することが重要であることやその相談することについての考察、あるいは相談機関の理解を示すものである。「[5] 対応の学び」については、判決書を活用した授業を通して、被害者としていじめから逃れるためにどのような対応をとるべきなのかについての学びを示したものである。

このような5つの具体的な行為や事実をもとにして、構成要素として抽出できた「s 被害者対応の考察」は説明できる。

「[1] 対応考察」については、関連する感想文はすべての判決書教材による授業で見られた。この内容については、いじめ判決書教材による共通の学びとして考えることができる。

「[2] 批判的対応考察」については、判決書教材 A（京都地裁）、判決書教材 B（東京高裁）、判決書教材 C（東京高裁）、判決書教材 D（東京高裁）、判決書教材 E（神戸地裁）に関連する感想文記述が見られる。

「[3] 自省的考察」については、判決書教材 D（東京高裁）にだけに関連する感想文記述が見られた。特色ある学びとして考えられる。

「[4] 相談」については、判決書教材 C（東京高裁）、判決書教材 E（神戸地裁）に関連する感想文記述が見られる。

「[5] 対応の学び」については、判決書教材 A（京都地裁）、判決書教材 D（東京高裁）に関連する感想文記述が見られる。

上記の表を見ると分かるように、「s 被害者対応の考察」については、すべての判決書教材を活用した授業後の感想文にその記述が見られる。

判決書教材 A（京都地裁）においては、「被害者の対応」として小学校6年時にいじめから逃れるための欠席措置をとり、中学校入学後は転校措置をとった。そのことの学びが「被害者対応の理解」というキーワードになっている。この判決書はそのような法的措置を具体的に事実を通して学ぶことを可能にする。

判決書教材 B（東京高裁）においては、被害者は自殺から逃れるための方法が別にあっただのではないかという「批判的な考察」が感想文記述に多く見られる。この教材においては、被害者対応について批判的に考察させることを可能にすると考えられる。

判決書教材 C（東京高裁）では、被害者対応についてもっとも批判的に考察する感想文が多くなっている。その多くは、なぜ被害者は相談しなかったのかという批判である。相

談機関も含めて、相談するという手段があったのではないかという意見である。そのために相談することの重要性を生徒たちに教える内容を持つものがこの判決書教材を活用した授業と言える。

判決書教材 D（東京高裁）については、「被害者対応の自省的考察」が多い。これは、この判決書教材による授業を通して、相談することの重要性を学び、これからの生活において自分自身がもし被害者になったら相談していききたいという自分なりの考察を示すものである。

判決書教材 E（神戸地裁）も他の判決書と共通の学びが見られている。相談することがキーワードになっているが、他と比較するとそれほどの記述数ではない。これは判決書教材 F（大阪地裁）においても同様のことが言える。

（19）「t いじめの犯罪性理解」

「t いじめの犯罪性理解」に関連する判決書教材の記述は特に見受けられない。授業では、第一次にいじめ行為を確認し、その行為がどのような犯罪に当たるかを学習する授業構成となっている。いじめ行為すべてが犯罪行為というわけではないが、犯罪を含む人権侵害であることを押さえている。では、このいじめと犯罪性との関連について、生徒たちはどのような感想文記述を記したのか。次の表に整理し分類した。

感想文記述をもとにしたキーワード	具体的な行為や事実	感想文番号
いじめの犯罪性理解	「[1]犯罪性」	A12①,A16①, A29①,A37④,A40①,A41①,A46① B5①,B6②,B23①,B26①,B35①,B43①,B46①,B49①,B50①, B56①,B57①,B58①,B59①,B61①,B84①,B92① C1②, C2③,C3②,C5①,C17①,C50①,C51①,C91①,C92①, C107①,C112①,C114①,C123②,C134④,C136①,C139③, C144③ D8①,D19①,D20①,D24③,D26⑤,D31① E24③,E51②,E54①
シカトが名誉毀損という犯罪性を帯びることの理解		B15①
いじめは自由を奪うものであることへの理解		C86①
自殺に追い込むいじめの犯罪性の理解		C102③
いじめが人の心を傷つける犯罪であることへの理解		C135①
いじめの不法行為についての理解	「[2]不法行為」	B4① C52①,C75①,C76①,C98②,C101①, C119①,C121① D35②

上記の表から、「t いじめの犯罪性理解」についての感想文記述は、判決書教材 A（京都地裁）には 7、判決書教材 B（東京高裁）には 18、判決書教材 C（東京高裁）には 27、

判決書教材 D（東京高裁）には7，判決書教材 E（神戸地裁）には3つの記述が見られる。それぞれの感想文は判決書の授業によってその数が違うので、実数を通した比較はできないが、いじめの理解を通しての「t いじめの犯罪性理解」については、判決書教材 F（大阪地裁）をのぞいて、ほとんどすべての判決書教材における授業において、生徒たちの感想文記述が見られ、共通した生徒たちの学びとなると考えられる。

上記の整理した表から、「t いじめの犯罪性理解」についての感想文記述は、その内容を大きく次の2つに構成要素を具体化することが出来る。

「[1] 犯罪性」「[2] 不法行為」

「[1] 犯罪性」については、いじめを刑法との関連でとらえ、いじめ行為が犯罪であることを理解したことを示す感想文である。「[2] 不法行為」については、民事裁判上のとらえ方であり、より広くいじめの行為の問題をとらえたもので、悪ふざけによる行為も法的に問題となることもあることを示すものである。

このような2つの具体的な行為や事実をもとにして、構成要素として抽出できた「t いじめの犯罪性理解」は説明できる。

「[1] 犯罪性」については、判決書教材 A（京都地裁）、判決書教材 B（東京高裁）、判決書教材 C（東京高裁）、判決書教材 D（東京高裁）、判決書教材 E（神戸地裁）に関連する感想文記述が見られる。

「[2] 不法行為」については、判決書教材 B（東京高裁）、判決書教材 C（東京高裁）、判決書教材 D（東京高裁）に関連する感想文記述が見られるが、特に判決書教材 C（東京高裁）による授業での感想文に多くの記述が見られる。

上記の表から、生徒たちはいじめの犯罪性を理解していることが分かる。そしてその理解は判決書教材を活用した授業の共通の学びであることが分かる。その中で特にその感想文記述が見られる判決書は、判決書教材 B（東京高裁）と判決書教材 C（東京高裁）であることが分かる。判決書教材 B（東京高裁）においては、暴行・恐喝だけでなく、葬式ごっこやシカト、強要など様々ないじめ態様が見られる判決書教材である。葬式ごっこについては、名誉毀損や侮辱罪ととらえることも可能である。このように、いじめ行為を刑法との関連で学習していくが、この授業ではインパクトの強い場面になっていると思われる。

判決書教材 C（東京高裁）においては、犯罪性のみならず、不法行為としての記述が見られる。それはこの判決書のいじめ事実は教科書への落書きなどの物理的いじめの態様が多く、それ自体についても不法行為であるとしてとらえられていることが影響している。

(20) 「u いじめ体験」

言うまでもなく、この「u いじめ体験」については判決書教材に記されているものではなく、授業を受けた後に生徒たちが自らその経験を書いてくるものである。実際のいじめ体験のキーワードを見てみよう。

感想文記述をもとにしたキーワード	具体的な行為や事実	感想文番号
いじめ体験	「[1]過去の体験」	B34③,B46②,B67①,B69②,B70② D4①,D27① E116①
いじめに対する自省的な考察		D12①
いじめ被害の体験と悩み	「[2]現在の体験と悩み」	A18②

上記の表から、「u いじめ体験」についての感想文記述は、判決書教材 A（京都地裁）には1、判決書教材 B（東京高裁）には5、判決書教材 D（東京高裁）には3、判決書教材 E（神戸地裁）には1つの記述が見られる。それぞれの感想文は判決書の授業によってその数が違うので、実数を通じた比較はできないが、いじめの理解を通しての「u いじめ体験」については、判決書教材 B（東京高裁）における授業において、生徒たちの感想文記述が多く見られた。

上記の整理した表から、「u いじめ体験」についての感想文記述は、その内容を大きく次の2つに構成要素を具体化することが出来る。

「[1] 過去の体験」「[2] 現在の体験と悩み」

「[1] 過去の体験」については、いじめ被害者になったり、周囲の同級生としていじめに対して何もできなかったことなどについてのいじめ体験を記したものである。「[2] 現在の体験と悩み」については、現在進行形で進んでいるいじめについて授業後の感想文を通して吐露するものである。

このような2つの具体的な行為や事実をもとにして、構成要素として抽出できた「u いじめ体験」は説明できる。

「[1] 過去の体験」については、判決書教材 B（東京高裁）、判決書教材 D（東京高裁）、判決書教材 E（神戸地裁）に関連する感想文記述が見られる。

「[2] 現在の体験と悩み」については、判決書教材 A（京都地裁）について関連する感想文記述が見られた。

上記の表を見ると、いじめ体験について生徒たちが感想文に記す判決書教材の授業は、判決書教材 B（東京高裁）に多く見られる。一般的な道徳のいじめ授業においても、いじめ体験を書く生徒の感想文記述は見られる。本判決書教材を活用した授業においても同じように、いじめ体験を書き記す生徒たちがその数は少ないが、存在する。判決書教材 B（東京高裁）による学習の特色は、葬式ごっこをめぐる周囲にいる同級生としての対応の学びである。この授業では、同級生の不作為の問題性について学び、周囲の同級生がいじ

めに対してどのような対応をすべきなのかを学級全員で議論し、意見交換し、そして具体的に現実的にその方法を学んでいく。このような学習が生徒たちに学びの欲求とかみ合っ
て、次第に生徒たちは胸襟を開くのではないかと予想される。いずれにせよ、生徒と教師
の日常的な人間関係性の構築がもっとも大きな影響を与えると考えられる。

(21) 「v いじめ責任についての考察」

いじめ責任については、いじめ判決書においては、裁判官の判断に記されている。これ
まで「学校教師の安全配慮義務」や「保護者の保護監督義務」、「同級生の不作為」など
については別の項で分類したために、この「v いじめ責任についての考察」からは外した
が、本来はいじめ責任として整理することもできる。ここでは、上記の分類に含まれない
感想記述で、いじめ責任としてどのような関係者をあげているかについての感想文記述に
注目した。

感想文記述をもとにしたキーワード	具体的な行為や事実	感想文番号
いじめ責任における理解	「[1]理解」	B18① C17②,C36③,C44①, C143①
いじめ責任の考察	「[2]考察」	B36③ C43②,C55①,C98①,C120①,C122①,C1 25①,C135②,C140③ D9①,D32② E52① F44②
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		B94①

上記の表から、「v いじめ責任についての考察」についての感想文記述は、判決書教材
B（東京高裁）には3、判決書教材C（東京高裁）には12、判決書教材D（東京高裁）に
は2、判決書教材E（神戸地裁）には1、判決書教材F（大阪地裁）には1つの記述が見
られる。それぞれの感想文は判決書の授業によってその数が違うので、実数を通じた比較
はできないが、いじめの理解を通しての「v いじめ責任についての考察」については、判
決書教材A（京都地裁）をのぞいて、その他すべての判決書教材における授業において、
生徒たちの感想文記述が見られ、共通した生徒たちの学びとなると考えられる。特に、判
決書教材C（東京高裁）においては感想文の数が多く見られ、この判決書教材を活用した
授業では、「v いじめ責任についての考察」についての学びを習得する可能性が高い。

上記の整理した表から、「v いじめ責任についての考察」についての感想文記述は、そ
の内容を大きく次の2つに構成要素を具体化することが出来る。

「[1] 理解」「[2] 考察」

「[1] 理解」については、いじめの責任はだれにあるのか、その関係者についての理解を示すものである。「[2] 考察」については、そのいじめ責任について、自分なりに考察する内容を示すものである。

このような2つの具体的な行為や事実をもとにして、構成要素として抽出できた「v いじめ責任についての考察」は説明できる。

上記の表から、いじめ責任についての感想文記述は、判決書教材を活用した授業においては、共通するものであることがわかる。その中でも、判決書教材 C（東京高裁）においては、この記述が多く見られた。その感想文記述では、いじめ責任として、加害者と先生は納得できたが、その先生から報告を受けていない母親に責任があるというのは疑問であるなど、判決書における判断そのものについて考察する記述も見られる。授業では、「いじめの責任はだれにあると思いますか」というテーマで議論し、意見交流するが、そのことが感想文記述に影響を与えていると考えられる。

判決書教材 B（東京高裁）では、関係者を取り上げて責任を考察する記述が感想文に見られた。いじめ事件においてどのような関係者がいるのかという理解とその責任についてすべて取り上げて考察することを可能にするところにこの判決の特色があると考えられる。

（22）「w 被害者対応としての抵抗の理解」

この内容については、「s 被害者対応の考察」の中に分類することが出来るが、このキーワードについては内容が同じ感想文記述が見られたので、分類を別にした。どのような感想文が見られたのか次にまとめてみた。

感想文記述をもとにしたキーワード	具体的な行為や事実	感想文番号
被害者によるいじめ行為に対する抵抗の理解	「[1]理解」	C40①,C45②,C77②,C127②,C137②,C138①,C139②
被害者の対応としての抵抗についての考察	「[2]考察」	C23②,C30①,C50②,C57②

上記の表から、「w 被害者対応としての抵抗の理解」についての感想文記述は、判決書教材 C（東京高裁）にだけ、11 の記述が見られる。そのために、判決書教材 C（東京高裁）による授業では、「w 被害者対応としての抵抗の理解」について生徒たちの学びとなる可能性が高い。

上記の整理した表から、「w 被害者対応としての抵抗の理解」についての感想文記述は、その内容を次の2つに構成要素を具体化することが出来る。

「[1] 理解」「[2] 考察」

「[1] 理解」については、被害者がいじめを行う加害者に対してやり返す言動や行動について、それは被害者による必死の抵抗であるという理解である。「[2] 考察」について

は、被害者の対応が抵抗であることを理解した上で、その抵抗についての自分なりの考察を示すものである。

このような2つの具体的な行為や事実をもとにして、構成要素として抽出できた「w 被害者対応としての抵抗の理解」は説明できる。

上記の表から、このキーワードに分類される感想文は、すべて判決書教材 C（東京高裁）である。この教材においては、「いじめ認定」と「被害の集積」「共同不法行為」についての説明があり、すべて裁判官の判断として記述されていることについては、前節で説明した。この教材における裁判官の判断は生徒たちの理解に影響したと考えられる。その多くが、被害者の行動や言動は「抵抗であることがわかった」というものが多く、この判決書教材は、被害者の対応について具体的に事実を通して学習する生徒たちに理解を深めることが分かる。この教材を通した特色ある学びであると考えられる。

(23) 「x 共同不法行為としてのいじめ」についての考察

この項目は、裁判官の判断として示されるいじめ理解を示すものである。

感想文記述をもとにしたキーワード	具体的な行為や事実	感想文番号
共同不法行為がいじめであることの理解	「[1]共同不法行為」	A28② C8④,C33②,C91②,C106①,C107② E82①

上記の表から、「x 共同不法行為としてのいじめ」についての感想文記述は、判決書教材 A（京都地裁）には1、判決書教材 C（東京高裁）には5、判決書教材 E（神戸地裁）には1つの記述が見られる。それぞれの感想文は判決書の授業によってその数が違うので、実数を通した比較はできないが、いじめの理解を通しての「x 共同不法行為としてのいじめ」については、判決書教材 C（東京高裁）に多くの感想文記述が見られ、特色ある学びとして考えられる。

上記の整理した表から、「x 共同不法行為としてのいじめ」についての感想文記述は、その内容はすべて1つに整理することが出来る。

「[1] 共同不法行為」

上記の「w 被害者対応としての抵抗の理解」と同じように、この内容については、いじめかふざけかを峻別するときの基準として裁判官から示されたものである。そのために、判決書教材 C（東京高裁）での感想記述が多く見られた。その内容は、共同不法行為についての理解であり、「一対一がトラブルで、一対多がいじめになる」ことを示すものである。このように、この教材では、いじめとふざけの区別についての理解を促す授業になることが分かった。判決書教材 A（京都地裁）の授業でも感想文記述が見られるが、これは被害者を集団でいじめたことについての経験的な考察と疑問であり、共同不法行為の正確な理解ではない。

(24) 「y (精神的) 後遺障がい」

この項目については、判決書教材の記述においては、特に判決書教材 E (神戸地裁) に多くの内容が示されていた。いじめ被害者が卒業後もその後遺症に苦しむ事実が示され、裁判官の判断も左腕の後遺障がだけでなく、精神的後遺障がいの損害賠償を認めた。それでは、生徒たちの感想文記述はどのようなキーワードが見られたのか。

感想文記述をもとにしたキーワード	具体的な行為や事実	感想文番号
いじめによる精神的後遺障がいについての理解	「[1]後遺障がいの理解」	B25①,B26② E1③,E3②,E9①,E10①,E11①,E13①,E14①,E16①,E17②,E18②,E19②,E21②,E23②,E24①,E25①,E27②,E30①,E34①,E40②,E64①,E81②,E106②,E117③,E84④,E99①,E112①
一生心の傷を背負ういじめの理解	「[2]心の傷」	B34①,B88① C119③,C141① E41①,E42①,E45③,E46①,E51①,E54④,E56①,E57②,E58①,E59②,E60①,E62①,E67①, E69①,E70③,E72②,E73①, E75①,E78①,E79①,E80①,E88②,E90②,E92①,E95①,E96①,E97①,E98①,E104①,E105①,E108①,E109①, E110①,E118①,E114③
いじめが精神的に人生におよぼす影響の理解	「[3]人生への影響」	E1①,E2①,E4①,E16②,E18③,E19①,E20①,E22②,E25③,E33③,E36④,E38①,E39①,E49②,E50②,E57①,E63①, E68②,E74①,E76①,E86①,E107①,E111①,E115①,E119③
自殺まで追い込み、精神障害まで引き起こすいじめについての理解	「[4]自殺」	E43①,E44①,E93①,E100①,E102①,E113①,E120①
精神的後遺障がいとして不眠症	「[5]不眠症」	E8①,E12, E61①
左腕の後遺症を生み出すいじめの理解	「[6]左腕後遺症	E1②,E8⑤,E62②
精神安定剤を服用しなければならない精神的後遺障がいについての理解	「[7]薬物服用」	E89②,E101①

上記の表から、「y (精神的) 後遺障がい」についての感想文記述は、判決書教材 B (東京高裁) には4、判決書教材 C (東京高裁) には2、判決書教材 E (神戸地裁) には101の記述が見られる。それぞれの感想文は判決書の授業によってその数が違うので、実数を通した比較はできないが、いじめの理解を通しての「y (精神的) 後遺障がい」については、圧倒的に判決書教材 E (神戸地裁) による授業での特色ある学びとなると考えられる。

上記の整理した表から、「y (精神的) 後遺障がい」についての感想文記述は、その内容を大きく次の7つに構成要素を具体化することが出来る。

「[1] 後遺障がいの理解」「[2] 心の傷」「[3] 人生への影響」「[4] 自殺」「[5] 不眠症」
「[6] 左腕後遺症」「[7] 薬物服用」

「[1] 後遺障がいの理解」については、いじめはその時だけの問題ではなく、その後においても影響を与え、後遺障がいになることもあることの理解を示すものである。「[2] 心の傷」については、いじめは精神的に傷つけ、一生心の傷になるということの理解である。「[3] 人生への影響」については、いじめはその後の人生に大きな影響を与えるということの理解を示す。「[4] 自殺」については、いじめによって被害者は最終的に自殺に追い込まれることもあるということの理解を示す。「[5] 不眠症」については、いじめ被害のために精神的な損害を受けた時に、被害者は眠れなくなることがあるということの理解を示す。「[6] 左腕後遺症」については、いじめによって暴行などを通して、身体的な後遺症を負うこともあることの理解である。「[7] 薬物服用」については、いじめ被害者はその心の傷を癒やすために医療機関に相談し、薬物を服用することもあるということの理解を示す。

このような7つの具体的な行為や事実をもとにして、構成要素として抽出できた「y (精神的) 後遺障がい」は説明できる。

「[1] 後遺障がいの理解」については、判決書教材 B (東京高裁)、判決書教材 E (神戸地裁) に関連する感想文記述が見られる。

「[2] 心の傷」については、判決書教材 B (東京高裁)、判決書教材 C (東京高裁)、判決書教材 E (神戸地裁) に関連する感想文記述が見られる。

「[3] 人生への影響」「[4] 自殺」「[5] 不眠症」「[6] 左腕後遺症」「[7] 薬物服用」については、すべて判決書教材 E (神戸地裁) に関連する感想文記述であり、この判決書教材による授業の特色ある学びと考えられる。

上記の感想文記述を見ると、判決書教材 E (神戸地裁) の授業を受けた生徒たちの感想文が圧倒的に多いことがわかる。その記述内容は、上記の表から、「一生心の傷になる」

「精神的行為障がいの理解」「人生におよぼす影響」「自殺に追い込む」「トラウマ」「不眠症」などがあげられる。すべてこれらのキーワードは、この判決書教材に記された内容と合致する。つまり、生徒たちはこの判決書を通して、精神的後遺障がいについての理解を深めたことがわかる。また、この判決書では、いじめ暴行によって「左腕の後遺症」についても被害者は悩むことになる。これらの感想文から、この判決書教材 E (神戸地裁) は、「精神的後遺障がい」の理解とともに、「後遺障がい」についても具体的に内容理解を図ることが可能であることがわかる。

その他、判決書教材 B (東京高裁) の授業でも、精神的後遺障がいについて理解する生徒がいることがわかる。「いじめは心の傷になる」ことを、葬式ごっこやシカトなどのいじめ事実を通して理解させることは可能であろう。

(25) 「z1 裁判と損害賠償」

このキーワードについては、いじめ判決書教材を活用することで、共通の学びとなることが予想される。ここでは、具体的に損害賠償の内容について裁判官の判断をどう理解し、考察するかという点に注目して生徒たちの感想文を分類した。

感想文記述をもとにしたキーワード	具体的な行為や事実	感想文番号
人権侵害による慰謝料についての学び	「[1]慰謝料」	E105③,E106④,E109②,E113③,E118③,E119②
いじめ事件は裁判としての損害賠償請求事件になるという理解	「[2]損害賠償請求事件」	A13① C110① E31②,E81①
慰謝料の金額についての批判的考察	「[3]批判的考察」	E8②,E17③, E120③

上記の表から、「z1 裁判と損害賠償」についての感想文記述は、判決書教材 A（京都地裁）には 1、判決書教材 C（東京高裁）には 1、判決書教材 E（神戸地裁）には 11 の記述が見られる。それぞれの感想文は判決書の授業によってその数が違うので、実数を通した比較はできないが、いじめの理解を通しての「z1 裁判と損害賠償」については、判決書教材 E（神戸地裁）の授業による感想文記述が多く、この授業での特色ある学びとなると考えられる。

上記の整理した表から、「z1 裁判と損害賠償」についての感想文記述は、その内容を大きく次の 3 つに構成要素に具体化することが出来る。

「[1] 慰謝料」「[2] 損害賠償請求事件」「[3] 批判的考察」

「[1] 慰謝料」については、いじめによる犯罪を含む人権侵害行為は、その損害として慰謝料が請求されて補償されるということの理解である。「[2] 損害賠償請求事件」については、いじめ事件は裁判訴訟として取り上げられ、損害賠償請求事件となることの理解である。「[3] 批判的考察」については、損害賠償請求事件としての慰謝料に対してその判断された金額に対して批判的に考察することである。

このような 3 つの具体的な行為や事実をもとにして、構成要素として抽出できた「z1 裁判と損害賠償」は説明できる。

「[1] 慰謝料」については、判決書教材 E（神戸地裁）のみに関連する感想文記述が見られた。本教材による授業の特色ある学びと考えられる。

「[2] 損害賠償請求事件」については、判決書教材 A（京都地裁）、判決書教材 C（東京高裁）、判決書教材 E（神戸地裁）に関連する感想文記述が見られる。

「[3] 批判的考察」については、判決書教材 E（神戸地裁）のみに関連する感想文記述が見られた。本教材による授業の特色ある学びと考えられる。

上記の表を見ると、判決書教材 E（神戸地裁）による授業で、このキーワードに分類できる感想文記述が多く見られる。「人権侵害による慰謝料の学び」やその損害について裁

判を通して請求できることの学びが生徒たちには培われている。この判決書では、精神的後遺障がい認め、左腕の後遺障がいについてもその損害賠償を認めたが、その裁判の判決そのものが生徒たちの学びにつながっていると考えられる。そのために、この判決では PTSD を認定しなかったが、慰謝料の損害額に対してと同様に「批判的考察」が生徒たちの感想に見られている。特色ある学びとして「裁判と損害賠償」についての理解を深め可能性を持つ判決書教材であると言えよう。

(26) 「z2 いじめのきっかけ」

いじめがどのようにして起こるのか、そのきっかけはどのような言動や行動から起こるのか。それについて記した感想文記述も見られる。

感想文記述をもとにしたキーワード	具体的な行為や事実	感想文番号
いじめのきっかけについての理解	「[1]きっかけ」	A17①,A30①,A31①,A31①,A31① B3④,B70①
いじめの発生理由と拡大	「[2]拡大」	C121②

上記の表から、「z2 いじめのきっかけ」についての感想文記述は、判決書教材 A（京都地裁）には5、判決書教材 B（東京高裁）には2、判決書教材 C（東京高裁）には1つの記述が見られる。それぞれの感想文は判決書の授業によってその数が違うので、実数を通じた比較はできないが、いじめの理解を通しての「z2 いじめのきっかけ」については、判決書教材 A（京都地裁）を活用した授業の感想文記述が多い。そのために、「z2 いじめのきっかけ」については、判決書教材 A（京都地裁）を活用した授業において学びの可能性が高いと考えられる。

上記の整理した表から、「z2 いじめのきっかけ」についての感想文記述は、その内容を次の2つに構成要素を具体化することが出来る。

「[1] きっかけ」「[2] 拡大」

「[1] きっかけ」については、いじめはどのようなことがきっかけとして起こるのかについての理解や考察を示す。「[2] 拡大」については、いじめはどのようにして拡大していくのかということの理解を示す。

このような2つの具体的な行為や事実をもとにして、構成要素として抽出できた「z2 いじめのきっかけ」は説明できる。

「[1] きっかけ」については、判決書教材 A（京都地裁）、判決書教材 B（東京高裁）に関連する記述が見られる。

「[2] 拡大」については、判決書教材 C（東京高裁）に1つ見られる。

もっとも多くの記述が見られた判決書教材 A（京都地裁）では、キモイという言葉がきっかけになっていじめが発生し、やがて暴行・傷害にエスカレートしていった。その教材の持ついじめ事実の理解が生徒たちの学びとなったと考えられる。「相手がいじめと感じた瞬間にいじめとなる」ことについても、感想文記述では見られる。

その他、判決書教材 B（東京高裁）においてもこの分類に入る感想文が見られるが、この内容は、「ムカつく」という言葉によっていじめが起こることの理解やほんのささいなことがいじめになることの理解が示されている。判決書教材 C（東京高裁）においても、小さなことがいじめに拡大することの理解と警察のお世話になるほどエスカレートすることについての理解が示されている。

(27) 「z3 個性といじめの関係」についての考察

このキーワードについては、個性について特に注目した感想文記述を整理した。

感想文記述をもとにしたキーワード	具体的な行為や事実	感想文番号
個性ある人といじめとの関係	「[1]個性」	A53②
個性の理解の重要性		B79②
個性の理解と仲間づくりの重要性		D35⑤

上記の表から、「z3 個性といじめの関係」についての感想文記述は、判決書教材 A（京都地裁）には1、判決書教材 B（東京高裁）には1、判決書教材 D（東京高裁）には1つの記述が見られる。

上記の整理した表から、「z3 個性といじめの関係」についての感想文記述は、その内容については、1つに整理することが出来る。

「[1] 個性」

「[1] 個性」については、中学校の教室で繰り返されるいじめについては、第1章において中学生の状況として説明したが、それぞれの生徒たちが持つ個性を許容せず、目立つものをターゲットにするという状況がある。上記の感想文では、「みんな、それぞれ性格がすべて同じっていう人は、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」（判決書教材 A）や「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。」（判決書教材 B）などの感想文記述が見られる。そして、「みんなが楽しく過ごすためには、ひとり一人を理解し、仲良くすることが一番大切だ」という感想にあるように、個性を認め合い、理解し、そして仲間作りを大事にする学級、学校への願いがこれらの感想からは読み解くことができる。

第3節 総括

本章では、これまで、第1節において、これまで開発したいじめ判決書教材には、どのようないじめ態様やいじめ責任に関わるキーワードに関連する記述が見られるのか、開発したすべての判決書教材を比較しながら、判決書教材に含まれる学習内容の構成要素について、共通する構成要素と特色ある構成要素について確認してきた。

また第2節では、いじめ態様に対応したすべてのいじめ判決書教材による授業感想文の分析を全体的に行った。いじめの態様やいじめ責任等の構成要素とどのように関連するのか、比較することを通して、生徒たちにはどのような学習内容の構成要素が培われるのか、共通する学習内容の構成要素と特色ある学習内容の構成要素について検討してきた。

上記の分析を通して本研究の成果として整理できるのは以下の四点で、20項目である。

まず第一に、いじめ判決書教材を活用した授業において、28の学習内容の構成要素を抽出することができた。具体的には以下の内容である。

「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」「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」「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 いじめの犯罪性理解」「u いじめ体験」「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」「z3 個性といじめの関係」

第2章第3節においては、これまでの実践における経験と研究から、学習内容の構成要素として15の分類があるのではないかと予想した。次の通りであった。

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」、⑧「不法行為」、⑨「責任」、⑩「義務」、⑪「法的措置」、⑫「理解」、⑬「決意」、⑭「対応考察」、⑮「体験」

上記の構成要素については、第2章第3節において、その関連について説明したが、ここでは再度、表4を再掲して考察したい。

＜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」

第3章から第8章において、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の右列ようになった。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。

第2章第3節から、予想された構成要素と抽出できた構成要素との関係については、次のように確認することができる。

1つは、①～⑧、⑪、⑬、⑮に見られるようにそのまま同じ一つの分類となるものがあつた。

2つは、⑨、⑩、⑫、⑭に見られるように構成要素が多様に分類されるようになったもの、「q いじめ授業への感謝」のように予想外のものとして抽出できたものがあつた。

3つは、⑨と⑩と⑭に見られるように、つまり「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」については、⑨「責任」、⑩「義務」、⑭「対応考察」に重なっているように、構成要素として抽出できたものが、いくつかの分類に重なると考えられる要素もあつた。

第二に、開発したいじめ判決書教材と学習内容の構成要素に関する分析で得られた成果は以下の7点である。

本研究では、第1節ですべての判決書教材を比較しながら、判決書教材に含まれる学習内容の構成要素について分析した。判決書教材に記されたいじめの事実から学習内容の構成要素を抽出した。

1 開発した判決書教材による学習内容としての構成要素は、全体として15の要素を抽出することができた。以下の通りである。

「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」「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」「l 被害者救済の法的措置」「o 加害者対応の批判」「w 被害者対応としての抵抗の理解」「y (精神的) 後遺障がい」

いじめ判決書教材を活用した授業において、抽出できた学習内容の構成要素は28であったが、判決書教材においてはその数は半数ほどであった。その内容はa～gに見られるようないじめの態様に関連するものや、h～k、oのような「いじめ責任」に関連するものが多かった。

2 いじめ判決書教材で抽出し、確認することができた学習内容の構成要素は、開発した判決書教材によって、それぞれ共通するものや特色あるものが含まれていた。

開発したすべての判決書教材に共通する学習内容の構成要素は、「c 暴行・恐喝」と「h 学校教師の安全配慮義務」である。

判決書教材A(京都地裁)においては、「a 悪口」が特色ある学習内容の構成要素として抽出し、確認することができた。

判決書教材B(東京高裁)については、「b 無視・仲間はずれ・村八分」が特色ある学習内容の構成要素として抽出し、確認することができた。

判決書教材C(東京高裁)については、「d 物理的いじめ」「e いじめとふざけ」が特色ある学習内容の構成要素として抽出し、確認することができた。

判決書教材D(東京高裁)については、「e いじめとふざけ」が特色ある学習内容の構成要素として抽出し、確認することができた。

判決書教材E(神戸地裁)については、「f 性的嫌がらせ」「y (精神的) 後遺障がい」が特色ある学習内容の構成要素として抽出し、確認することができた。

判決書教材 F (大阪地裁) については、「g 特別支援いじめ」が特色ある学習内容の構成要素として抽出し、確認することができた。

3 学習内容の構成要素として、判決書教材においてその記述が少ないのは、「f 性的嫌がらせ」「k 同級生の不作為と対応考察」「l 被害者救済の法的措置」「o 加害者対応の批判」「w 被害者対応としての抵抗の理解」である。

4 いじめの態様が判決書教材には具体的にいじめの事実として記されている。そのため判決書教材における抽出した学習内容の構成要素の中には、いじめの事実を通したいじめ態様に関する内容を含むものに分類することができる。「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」は、それに含めることができる。

5 上記のいじめ態様に関連する学習内容の構成要素は、本章第 1 節の分析から内容的にいくつかの要素が含まれており、具体的な行為として示すことができる。

「a 悪口」については、「[1] 悪口によるトラブル」、「[2] 脅迫」、「[3] 冷やかし」が要素である。

「b 無視・仲間はずれ・村八分」については、「[1] シカト」「[2] 監視」「[3] 葬式ごっこ」が要素である。

「c 暴行・恐喝」については、「[1] 殴る蹴る」「[2] 傷害」「[3] 集団暴行」「[4] ふざけ型」「[5] 強要」「[6] 器物破損」が要素である。

「d 物理的いじめ」については、「[1] モノを隠す」「[2] モノを捨てる」「[3] モノを壊す」「[4] 落書き」「[5] 机への嫌がらせ」「[6] モノを持って逃げる」「[7] 給食への嫌がらせ」が要素である。

「e いじめとふざけ」については、「[1] 被害の集積と共同不法行為」「[2] いじめ認定」「[3] いじめ定義」が要素である。

「f 性的嫌がらせ」については、「[1] ズボン脱がし」「[2] 性的暴行」が要素である。

「g 特別支援いじめ」については、「[1] 特別な支援を必要とする生徒の状況」「[2] 特別な支援を必要とする生徒への対応」が要素である。

6 また、いじめの事実とともに裁判官の判断を通したいじめの責任に関わる内容を含む構成要素に分類することができる。それは、学校教師の安全保持義務や保護者の保護監督義務などに関わる記述であり、具体的な事実をもとにして裁判官の判断が示され、説明されている。具体的には、「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」「l 被害者救済の法的措置」「w 被害者対応としての抵抗の理解」「y (精神的) 後遺障がい」である。

7 上記のいじめ責任に関連する抽出し、確認することができた学習内容の構成要素は、本章第1節の分析からさらにいくつかの内容を含む構成要素が含まれており、構造化することができる。

「h 学校教師の安全配慮義務」については、「[1] 日常的な安全配慮」「[2] 組織的な取組」「[3] いじめ認知」「[4] 情報提供」「[5] 予見可能性」が要素である。

「i 加害者保護者の保護監督義務」については、「[1] 日常的な観察」「[2] 不作為による過失」「[3] 不法行為の連帯責任」「[4] 実態把握」が要素である。

「j 被害者保護者の保護監督義務」については、「[1] 日常的な養育」「[2] 学校への連絡」「[3] 実態把握」が要素である。

「l 被害者救済の法的措置」については、「[1] 転校」「[2] 欠席」が要素である。

「y (精神的) 後遺障がい」については、「[1] 不眠症」「[2] 薬物使用」「[3] 性的暴行の影響」「[4] 損害の認定」が要素である。

「w 被害者対応としての抵抗の理解」については要素は見られない。

第三に、いじめ判決書教材を活用した授業による授業感想文記述と学習内容の構成要素に関する分析で得られた成果は以下の9点である。

1 本研究では、本章第2節ですべての判決書教材による授業感想文記述を比較しながら、生徒たちに準備される判決書教材による学習内容の構成要素について分析した。感想文記述によって抽出し、確認することができた学習内容の構成要素をさらに分析し、確認した。

まず、開発した判決書教材による授業感想文記述に含まれる学習内容としての構成要素は、全体として27の要素が抽出し、確認することができた。以下の通りである。

「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」「g 特別支援いじめ」「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」「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 いじめの犯罪性理解」「u いじめ体験」「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」「z3 個性といじめの関係」

上記の感想文記述に含まれる学習内容としての構成要素は、抽出し、確認することができた 28 の構成要素よりも一つ少なかった。その一つは「f 性的嫌がらせ」である。判決書教材における構成要素としては抽出し、確認することができたが、感想文では抽出できなかった。

2 いじめ判決書教材による授業によって抽出し、確認することができた感想文記述からの学習内容の構成要素は、開発した判決書教材によって、それぞれ共通するものや特色あるものが含まれていた。

判決書教材を活用した授業において、すべての授業で共通した学習内容の構成要素は、次の 11 である。

「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」「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」「o 加害者対応の批判」

判決書教材における構成要素では、「c 暴行・恐喝」「h 学校教師の安全配慮義務」の 2 つが共通するものであったが、それと比べると 9 つ多く抽出し、確認することができた。

3 判決書教材による授業において、1 つだけの授業をのぞいて他すべてに学習内容の構成要素が準備されているのは、次の 6 つである。

「d 物理的いじめ」「e いじめとふざけ」「j 被害者保護者の保護監督義務」「l 被害者救済の法的措置」「t いじめの犯罪性理解」「v いじめ責任についての考察」

判決書教材における構成要素では、「a 悪口」「d 物理的いじめ」が 1 つだけの教材をのぞいて他すべてに学習内容の構成要素として準備されていたが、それと比べると 4 つ多く抽出し、確認することができた。判決書教材に準備された構成要素よりも生徒たちの学習内容となる構成要素は数が増えていた。

4 抽出し、確認することができた構成要素の中で、授業に活用された判決書教材の違いによって特色あるものとしてあげられるのは、次の通りである。

判決書教材 A（京都地裁）においては、「a 悪口」「i 加害者保護者の保護監督義務」「z2 いじめのきっかけ」が特色ある学習内容の構成要素として抽出し、確認することができた。

判決書教材B（東京高裁）については、「b 無視・仲間はずれ・村八分」「u いじめ体験」が特色ある学習内容の構成要素として抽出し、確認することができた。

判決書教材C（東京高裁）については、「d 物理的いじめ」「e いじめとふざけ」「j 被害者保護者の保護監督義務」「s 被害者対応の考察」「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」が特色ある学習内容の構成要素として抽出し、確認することができた。

判決書教材D（東京高裁）については、「e いじめとふざけ」が特色ある学習内容の構成要素として抽出し、確認することができた。

判決書教材E（神戸地裁）については、「y（精神的）後遺障がい」「z1 裁判と損害賠償」が特色ある学習内容の構成要素として抽出し、確認することができた。

判決書教材F（大阪地裁）については、「g 特別支援いじめ」「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」が特色ある学習内容の構成要素として抽出し、確認することができた。

5 学習内容の構成要素として、授業感想文記述が少ないのは、「m 被害者自身の問題点」「z3 個性といじめの関係」である。

6 いじめ判決書教材における抽出した学習内容の構成要素の中には、いじめの事実を通じたいじめ態様に関する内容を含むものとして、「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」がその要素として抽出し、確認することができた。

それに対応して、授業感想文における学習内容の構成要素としては、「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」「e いじめとふざけ」「g 特別支援いじめ」が要素として抽出し、確認することができた。「f 性的嫌がらせ」だけ対応していなかった。

7 上記のいじめ態様に関連する学習内容の構成要素は、本章第2節の分析から内容的にいくつかの要素が含まれており、具体化することができる。

「a 悪口」については、「[1] 言葉によるいじめ問題の理解」「[2] きっかけと言葉環境の大切さ」「[3] 悪口や脅し」「[4] 悪口の不法行為理解」「[5] 悪口を使用しない決意」「[6] 冷やかし」が要素である。判決書教材よりも、「[2] きっかけと言葉環境の大切さ」「[4] 悪口の不法行為理解」の2つの要素が増加している。

「b 無視・仲間はずれ・村八分」については、「[1] 葬式ごっこ」「[2] シカト（無視）」「[3] 名誉毀損、侮辱」が要素である。判決書教材とは「[1] 葬式ごっこ」「[2] シカト（無視）」が重なっている。

「c 暴行・恐喝」については、「[1] 暴行」「[2] 強要」「[3] 傷害」「[4] ふざけ型」「[5] 器物破損」が要素である。判決書教材では「[1] 殴る蹴る」「[3] 集団暴行」の2つが「[1] 暴行」の1つになった。あとの「[2] 強要」「[3] 傷害」「[4] ふざけ型」「[5] 器物破損」については、同じ要素として確認できた。

「d 物理的いじめ」については、「[1] マーガリン事件」「[2] 落書き」「[3] モノ隠し」「[4] 給食への嫌がらせ」が要素である。判決書教材では、「[3] モノを壊す」「[5] 机への嫌がらせ」「[6] モノを持って逃げる」がその他にあったが、感想文では3つ少なくなっている。

「e いじめとふざけ」については、「[1] いじめとふざけの違い理解」「[2] 足かけ」「[3] 遊び感覚」「[4] 日常的な行為」が要素である。判決書教材とは構成要素すべてが違う。判決書教材では裁判官の判断に関連するものであったが、感想文ではより具体的な内容になっている。

「g 特別支援いじめ」については、「[1] 生徒の理解と仲間づくり」「[2] 対応の考察」が要素である。判決書教材では「[1] 特別な支援を必要とする生徒の状況」が要素にあったが、「[1] 生徒の理解と仲間づくり」に変化した。

8 また、いじめの事実とともに裁判官の判断を通したいじめの責任に関わる内容を含む構成要素に分類することができ、判決書教材では6つの構成要素であったが、感想文記述では13の要素に増加しているのを確認できた。

それは、「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」「l 被害者救済の法的措置」「o 加害者対応の批判」「s 被害者対応の考察」「t いじめの犯罪性理解」「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」である。

9 上記のいじめ責任に関連する抽出し、確認することができた学習内容の構成要素は、本章第2節の分析からさらにいくつかの内容を含む構成要素が含まれており、具体化することができる。

「h 学校教師の安全配慮義務」については、「[1] 学校教師の安全配慮義務理解」「[2] 日常的な安全配慮」「[3] 組織的な取組」「[4] いじめ認知」「[5] 情報提供」「[6] 予見可能性」が要素である。判決書教材よりも、「[1] 学校教師の安全配慮義務理解」が増えていることを確認できた。

「i 加害者保護者の保護監督義務」については、「[1] 加害者保護者の保護監督義務理解」「[2] 日常的な監督義務」「[3] 不作為による過失」「[4] 不法行為の連帯責任」が要素である。「[1] 加害者保護者の保護監督義務理解」の要素が増え、判決書教材の「[4] 実態把握」の要素は確認することができなかった。

「j 被害者保護者の保護監督義務」については、「[1] 養育責任考察」「[2] 監督義務理解」「[3] 日常的な保護監督」「[4] 観察の必要性」が要素である。「[1] 養育責任考察」「[2] 監督義務理解」の要素が判決書教材よりも増えている。

「k 同級生の不作為と対応考察」については、「[1] 不作為」「[2] 対応考察」「[3] 現実的考察」「[4] 対応の重要性」「[5] 自省的考察」「[6] 決意」が要素である。判決書教材には見られなかったが、授業を通して抽出し、確認することができた要素である。

「l 被害者救済の法的措置」については、「[1] 法的措置理解」「[2] 法的措置考察」「[3] 転校」「[4] 欠席」「[5] クラス替え」「[6] 相談所」が要素である。判決書教材よりも「[1] 法的措置理解」「[2] 法的措置考察」「[5] クラス替え」「[6] 相談所」の4つが増えている。

「o 加害者対応の批判」については、「[1] 加害者批判」「[2] 加害者批判考察」「[3] 責任」「[4] 心情洞察」が要素である。判決書教材では要素は抽出できなかったが、感想文記述からは4つ抽出し、確認することができた。

「s 被害者対応の考察」については、「[1] 対応考察」「[2] 批判的対応考察」「[3] 自省的考察」「[4] 相談」「[5] 対応の学び」が要素である。判決書教材では抽出できなかったが、感想文記述からは5つ抽出し、確認することができた。

「t いじめの犯罪性理解」については、「[1] 犯罪性」「[2] 不法行為」が要素である。判決書教材では抽出できなかったが、感想文記述からは2つ抽出し、確認することができた。

「v いじめ責任についての考察」については、「[1] 理解」「[2] 考察」が要素である。判決書教材では抽出できなかったが、感想文記述からは2つ抽出し、確認することができた。

「w 被害者対応としての抵抗の理解」については、「[1] 理解」「[2] 考察」が要素である。判決書教材では抽出できなかったが、感想文記述からは2つ抽出し、確認することができた。

「x 共同不法行為としてのいじめ」については、「[1] 共同不法行為」のみの要素である。

「y (精神的) 後遺障がい」については、「[1] 後遺障がいの理解」「[2] 心の傷」「[3] 人生への影響」「[4] 自殺」「[5] 不眠症」「[6] 左腕後遺症」「[7] 薬物服用」が要素である。判決書教材では4つを抽出し、確認することができた要素であったが、感想文記述からは「[1] 後遺障がいの理解」「[2] 心の傷」「[3] 人生への影響」「[4] 自殺」「[6] 左腕後遺症」の5つが抽出し、確認することができた。また、判決書教材の「[3] 性的暴行の影響」については感想文では抽出できなかった。

「z1 裁判と損害賠償」については、「[1] 慰謝料」「[2] 損害賠償請求事件」「[3] 批判的考察」が要素である。判決書教材では抽出できなかったが、感想文記述からは3つ抽出し、確認することができた。

10 授業感想文記述による内容理解の構成要素としては、いじめ判決書教材には準備されていない構成要素も抽出し、確認することができた。

いじめ判決書教材を活用した授業では、判決書教材には学習要素として準備されていない内容を含む感想文記述が記され、本いじめ授業による構成要素として15に整理することができた。

「k 同級生の不作為と対応考察」「m 被害者自身の問題点」「n 被害者への共感・心情理解」「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」「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」「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」である。

11 上記のいじめ判決書教材には準備されていない構成要素の中には、いじめ態様やいじめ責任とは関連しない構成要素も抽出し、確認することができた。それは、次の7つである。

「n 被害者への共感・心情理解」「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」「u いじめ体験」「z2 いじめのきっかけ」「z3 個性といじめの関係」

上記の構成要素にはさらに要素が抽出でき、確認される。

「n 被害者への共感・心情理解」については、「[1] 理解・共感」「[2] 洞察・共感」「[3] 必要性」が要素である。

「p いじめ防止抑止の決意」については、「[1] 防止抑止」「[2] 言葉遣い」「[3] 学びを生かす」「[4] 被害者対応」が要素である。

「q いじめ授業への感謝」については、「[1] 一般的感謝」「[2] 学びの大きさ」「[3] 実生活に役立つ」「[4] 知識獲得の感謝」が要素として抽出できる。

「r いのちを奪ういじめの理解」については、「[1] いのち」「[2] 自殺」「[3] 殺害」「[4] 人生」が要素として抽出できる。

「u いじめ体験」としては、「[1] 過去の体験」「[2] 現在の体験と悩み」が要素として抽出できる。

「z2 いじめのきっかけ」については、「[1] きっかけ」「[2] 拡大」が要素となる。

「z3 個性といじめの関係」については、「[1] 個性」のみの抽出要素である。

第四に、いじめ判決書教材と生徒たちの感想文記述の関連についての分析である。

1 生徒たちの感想文記述からの学習内容の構成要素については、判決書教材の学習内容の構成要素との関連が深いものとなっている。いじめの態様に関わるものだけでなく、いじめの関係者に関わる責任論に関わる記述が見られる。それは、いじめについての「理解」を示すだけでなく、いじめの「考察」に係る記述も見られる。

たとえば、判決書教材のすべてに準備されている学校教師の安全配慮義務については、生徒たちは、「学校教師の安全配慮義務理解」「日常的な安全配慮」「組織的な取組」「いじめ認知」「情報提供」「予見可能性」に関する感想文記述を持つ構成要素が見られた。これらは、判決書教材においてキーワードの記述内容を整理したものとはほとんど同じものとなっているが、「理解」と同時に、「考察」を示す記述傾向が見られる。学習内容の要素として分類した中には、「対応考察」「現実的考察」「自省的考察」の内容を含むものが多く見られた。

また、その「理解」においても法的な理解に分類できるものと、それ以外のものに整理できる。たとえば、「法的理解」としては、学校教師の安全配慮義務や保護者の保護監督義務、被害の集中と共同不法行為などをその学習内容の要素として分類することができる。同様に、「考察」においても法的な「考察」とそれ以外のものに整理することができる。

2 また、教材に準備されていた学習内容の要素を超えて、生徒たちに培われた学習内容の要素も抽出し、確認することができた。

たとえば、いじめ判決書教材においては、周囲の同級生についての状況を示す記述はほとんど見られず、その責任論について裁判官は判断していない。ところが、同級生の不作為についての感想文記述は非常に多く見られる。そして、その内容を「[1] 不作為」

「[2] 対応考察」「[3] 現実的考察」「[4] 対応の重要性」「[5] 自省的考察」「[6] 決意」の6つの要素に整理することが出来たが、周囲の同級生の対応について、その不作為について言及するだけでなく、周囲の同級生としてどのような対応ができるのかについての自分なりの考えを示し、さらにその自分なりの考えを現実的にその可能性を考察したものであった。そして周囲にいる同級生としても自分だったら何が出来てどう対応するかについて、自分なりの経験を踏まえながらの考察を示し、今後、周囲にいる同級生として何らかの対応をすることを決意するものであった。判決書教材の内容を超えて、生徒たちは学習内容を広げていることもこの学習の特色である。

そしてそれらの期待される学習内容を超えた感想文記述の内容を整理すると、一つには「n 被害者への共感・心情理解」「o 加害者対応の批判」のように道徳や人権の要素を含む内容として分類することが可能である。

2つには、いじめ防止抑止への決意に見られるように、今後の学校生活に生かそうとする姿勢や意志を示す構成要素の内容に分けることが可能である。いじめの理解を通しての「p いじめ防止・抑止の決意」については、すべての判決書教材における授業において、

生徒たちの感想文記述が見られ、共通した生徒たちの学習内容の構成要素となっているが、これらは今後へのいじめ防止抑止への意志や姿勢を示すものと考えられよう。

以上、大きく四つ、全部で 20 項目が本研究による判決書教材と感想文分析による学習内容の構成要素についての成果である。

最後に、本研究の全体を総括して考察する。

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、その態様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こと、次に、判決書教材を活用した授業開発、授業実践が可能であり、いじめ問題に対していかなる役割を果たすか、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することであった。

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。その内容は、「悪口」「無視・仲間はずれ・村八分」「いじめとふざけ」「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 つと考察できた。

本研究では、その類型化に合わせて判決書教材を開発した。その教材については、教育法学や法律学研究の成果をもとに選定し、それぞれの態様に対応して、「悪口」については判決書教材 A・京都地裁平成 17 年 2 月 22 日判決、「無視・仲間はずれ・村八分」「暴行・恐喝」については判決書教材 B・東京高裁平成 6 年 5 月 20 日判決、「物理的いじめ」については、判決書教材 C・東京高裁平成 14 年 1 月 31 日判決、「いじめとふざけ」については判決書教材 D・東京高裁平成 13 年 12 月 20 日判決、「性的嫌がらせ」については、判決書教材 E・神戸地裁姫路支部平成 18 年 7 月 10 日判決、「特別支援いじめ」については、判決書教材 F・大阪地裁平成 9 年 4 月 23 日判決を妥当であるとして判決書教材の開発を行うことができた。このことで、文部科学省が示す多様ないじめの類型に対応したいじめ判決書教材を準備できるようになった。いじめ態様に合わせたいじめ判決書教材を活用した授業が実践可能となった。

そして、それぞれの判決書教材における学習内容の構成要素を抽出し考察できた。また、その学習内容の構成要素を組み入れた授業構成案を開発し、その構成案をもとに行われた授業実践を考察できた。その考察は、授業前のアンケートや授業記録、授業後質問紙調査をもとに検討した。それらの考察による学習内容についての分析を 1 つの参考指標にしながら、授業感想文の記述からキーワードを生成し、そのキーワードをもとに学習内容の構成要素を抽出することができた。この構成要素については、これまでの授業実践による研究や経験によって考察していた 15 の分類を指標にして行った。そして、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確認できた。

本研究の成果は次の四点を上げることができる。

第一に、これまで道德教育を中心に効果を上げてきた心の教育によるいじめ問題に対するアプローチに付け加えて、本研究ではいじめ問題関係判決書を開発し活用することで、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授業の教材開発や授業開発を提供する事が出来た。文部科学省は多様ないじめ態様を示しているが、その態様に対応しただけでなく、「いじめやふざけ」のいじめ峻別、「特別支援いじめ」のいじめ対象についてもいじめ判決書教材を準備することができ、いじめ判決書教材を活用した授業がよりたやすく実践することが可能となった。

第二に、いじめの授業として、民事訴訟裁判としての損害賠償請求事件であるいじめ裁判判決文の教材が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ことができた。梅野が提起したいじめ裁判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きたが、抽出した学習内容の構成要素を組み入れた授業構成案のもとに授業開発を行い、その授業実践について検討することができた。

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たが、その判決書教材の学習内容の構成要素を抽出することができた。いじめの類型化に対応した判決書教材の開発とその学習内容の構成要素の抽出はこれまで検討されないままになっていたが、その研究の課題を埋めることができた。

第四に、いじめ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学習内容を習得するのか、授業感想文記述をもとにキーワード化し分類することで、その学習内容の構成要素を抽出することができた。判決書教材に準備された学習内容の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要素となるのかについて、すべての判決書教材と授業実践による感想文から抽出し、確認することができた学習内容の構成要素を比較・分析したことで、構造化することができた。これまで生徒たちの声を通した学習内容の構成要素の分析と検討は、いじめ判決書教材を活用した授業において研究上の課題となってきたが、その課題に答えることができた。

本研究の課題について二点述べておきたい。

第一に、いじめ態様をもとにいじめを7つに類型化し、多様な裁判例からそれに対応したいじめ裁判判決書を選定したが、より一層妥当な判決書を選定していくことが今後ともめられる。新たな裁判例が今後公開されていくことが予想される。その裁判例を検討し、類型化についてさらに検討していくとともに、判決書教材のさらなる開発が必要となろう。

第二に、本研究の成果となった学習内容の構成要素をさらに精査していくことである。そのためには、複数の授業実践者と複数のデータ源をもとに客観性を高め、構成要素の妥当性を高めていくことが今後の課題となろう。

参考文献

- 相川恵子・仁平義明『子どもに障がいをどう説明するかーすべての先生・お母さん・お父さんのためにー』ブレーン出版、2005
- 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
- 青野勇 「シナリオ・ロールプレイで「いじめ」を考える」『月刊学校教育相談』13(6)、1999、pp.50-59、
- 青野博之「いじめによる自殺と学校の責任」『私法判例リマークス 1995<下>』、p20 以下
- 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
- 赤坂雅裕「いじめ問題の予防・低減を図る道徳授業：論考（研究ノート）」『湘南フォーラム』18、2014、pp. 41-87、
- 朝長昌三、福井昭史、地頭菌健二 [他]、小島道生、中村千秋、小原達朗、柳田泰典「児童生徒の特性からみた生徒指導の質的改善」『長崎大学教育学部紀要. 教育科学』73、2009、pp.17-30
- 阿部泰尚『いじめと探偵』幻冬舎新書、2013
- 荒井一也「学校と地域の拠点としての特別支援学級・同僚性と共同性に依拠したインクルーシブな学校・地域づくり」荒川智編『インクルーシブ教育入門-すべての子どもの学習参加を保障する学校・地域づくり』クリエイツかもがわ、2008、pp.102-105
- 荒川智編『インクルーシブ教育入門』クリエイツかもがわ、2008
- 有村久春編『新編生徒指導読本』教育開発研究所、2007
- 安藤博『子どもの人権を尊重する生徒指導』学事出版、2014
- 安藤博『なぜ、いままでの生徒指導がうまくいかなかったのかー生徒指導の指導を変える「生徒市民」教育』学事出版、2012
- 安藤博『子どもが法と出会うとき 思春期法学のすすめ』三省堂、2009
- 安藤博『フィールド・ノート子どもの権利と育つ力』三省堂、2002
- 安藤博「少年事件としてのいじめー生徒と教師のための少年法から考える」『季刊教育法』126、エイデル研究所、2000、pp.27-32
- 安藤博「思春期法学のすすめー教育は法を教えられるのかー」『季刊教育法』121、エイデル研究所、1999、pp.52-57
- 安藤博「いま、『学校と非行』をどう理解するかー生徒指導のパラダイム転換へ」『季刊教育法』116、エイデル研究所、1998、pp.12-19
- 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、エイデル研究所、1995、pp.59-65

- 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
- 石橋孝明「いじめ問題と生活体験学習」『日本生活体験学習学会誌』8、2008、pp.9-18
- 伊藤進・織田博子『実務判例解説学校事故』三省堂、1992
- 梅原厚子『イラスト版発達障がいの子がいるクラスの作り方』合同出版、2009
- 池島徳大・吉村ふくよ「あいさつ・頼み方・もめごと解決スキルトレーニングの学級への導入とその効果に関する研究ー多層ベースラインデザインを用いてー」奈良教育大学教職大学院研究紀要『学校教育実践研究』5、2013、pp.41-50
- 池島徳大「共感性を軸とした特別活動の指導と役割（特集:「いじめ」への対応ー特別活動の役割）」『日本特別活動学会紀要』(4)、1995、pp. 20-29
- 池島徳大「道徳授業におけるいじめ克服の指導ー子供の自由な発想による心理劇活動を通して」『相談学研究』19(2)、pp.120-132、1987
- 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
- 市川須美子『学校教育裁判と教育法』三省堂、2007
- 市川須美子「学校の親に対するいじめ調査報告義務」「第一次いじめ自殺ピーク（1984～5）以降のいじめ裁判判例」『いじめ裁判～季刊教育法・臨時増刊号』126、エイデル研究所、2000、pp.4-10、pp.75-82
- 市川須美子・安達和志・青木宏治編『教育法学と子どもの人権』三省堂、1998
- 市川須美子「教育条理解釈にもとづく人間教育法学」兼子仁・市川須美子編『日本の自由教育法学』学陽書房、1998
- 市川須美子「いわき市『いじめ自殺』事件判決」『ジュリスト』980、1991
- 市川須美子「福島地裁いわき支部『いじめ自殺』判決の意義と問題点」『ジュリスト』NO. 976、1991、p.56
- 市川千秋・玉田尚子「中学校におけるいじめ・学級崩壊をなくす学級づくりの実践ーバズ協同学習といじめ防止班長会議の導入を通して」『学校カウンセリング研究』11、2010、pp.19-26
- 磯山恭子「法教育」日本社会科教育学会編『新版社会科教育事典』ぎょうせい、2012、pp.196-197
- 磯山恭子「ナショナル・スタンダードとしての法教育カリキュラムの構成ーI' m the People”の分析を通じてー」市川博研究代表『小・中・高等学校の一貫による社会科関連科目の連携に基づくフレームワークの研究』1997~98年度科学研究費補助金基盤研究(c)(1)研究成果報告書、1999、pp.95-104
- 伊藤誠朗「児童の人間関係を育てる実践の検討ーグループ学習の工夫を通してー」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.11-20

- 大塚文雄「いじめを相談できる子どもと先生の信頼関係づくり『教育相談の機能』を發揮した授業づくりを通して」『児童心理』 67(12)、 111-114、 2013
- 植村繁芳『「いじめ問題」から何を学ぶか』『考える子ども』(350)、16-19、2013
- 宇井治郎『学校はイジメにどう対応するか』信山社、1998
- 臼井嘉一『教育実践学と教育方法論』日本標準、2010
- 采女博文「学校の教育責任と被害生徒の親責任」 鹿児島大学『法学論集』第 37 巻第 1・2 合併号、2003、pp.37-82
- 采女博文「いじめ裁判の現状と展望」 鹿児島大学『法学論集』第 35 巻第 1 号、2000、pp.1-44
- 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、pp.125-149
- 采女博文「いじめと人権—いじめ裁判例を読む」 鹿児島大学『法学論集』第 31 巻第 2 号、1996、pp.87-117
- 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
- 梅野正信「人権教育資料の分析的研究 1 —『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
- 科学研究費補助金（基盤研究 C）研究実績報告書（研究代表者 梅野正信）『判決書を活用した人権教育としての市民性育成教育に関する日韓の授業研究』2011
- 梅野正信「裁判資料を活用した『いじめ』授業プログラム—被害者の視点を重視した教員研修と授業の可能性と課題—」『ストレスマネジメント研究』5 巻 1 号、2009
- 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
- 梅野正信『裁判判決で学ぶ日本の人権』明石書店、2006
- 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
- 梅野正信「子どもの自尊心を守る法的コミュニケーション」 鹿児島大学全学プロジェクト報告『新しい関係性を求めて—子どもと親をとりまくコミュニケーション』 鹿児島大学、2002、pp.83-105
- 梅野正信、采女博文、新福悦郎、蜂須賀洋一「『判決文の授業』が生み出す新しい関係性—いのちと人権を尊ぶ学校教育を目指して—」 鹿児島大学全学プロジェクト報告書『新しい関係性を求めて—子どもをとりまくコミュニケーション—』 鹿児島大学、2003、pp.61-91
- 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
- 梅野正信・采女博文編『実践ハンセン病の授業 「判決文」を徹底活用』エイデル研究所、2002

- 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
- 梅野正信編『教師は何からはじめるべきか 自らを問いなおす「いじめ」自殺の授業』教育史料出版会、1998
- 梅野正信「いじめ--社会科教師への期待 (特集・「いじめ」社会と裁判)」『季刊教育法』(113)、1997、pp.13-17
- 梅野正信『社会科はどんな子どもを育ててきたか』明治図書、1996
- 梅原幸子「私の意見を書こう--構成を工夫して」『子どものしあわせ』(676)、2007、pp.26-31
- 梅原幸子『「風切る E」の授業をとおして』『子どものしあわせ』(675)、2007、pp.28-33
- 宇留田敬一「いじめ克服の緊急的対応に関する覚書 (特集:「いじめ」への対応--特別活動の役割)」『日本特別活動学会紀要』(4)、1995、pp. 2-12
- 江口勇治『社会科における“公共性”とその教育についての若干の考察―「法教育」における議論を手がかりとして―』『社会科教育研究』92、2004、pp.49-59
- 江口勇治・大倉泰裕編『中学校の法教育を創る』東洋館出版社、2008、pp.10-13
- 江澤 和雄「学校教育と『法教育』」『レファレンス』2005年10月号、2005、pp.91-107
- 大江浩光、押谷由夫解説『「いじめ」の授業―道徳自作資料集』明治図書、2000
- 大友秀人「いじめについての考察と予防策」『月刊学校教育相談』10(13)、1996、pp.6-11
- 大庭宣尊「今・この関係性と向き合うことから～『いじめ学習』における生徒たちの“リアル”と葛藤～」『広島修大論集』52-1、2011、pp.179-195
- 岡田了祐「社会科学習評価への質的研究法 Grounded Theory Approach の導入―社会認識形成過程における評価のための視点提示に関する方法と実際―」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.121、2014、pp.91-102
- 岡田了祐「意志決定型社会科における子どもの飛躍とつまずき―構築型評価モデルによる子どもの社会認識形成過程の分析―」全国社会科教育学会『社会科研究』Vol.81、2014、pp.39-50
- 岡田了祐・草原和博「教員志望学生にみる社会科授業分析力の向上とその効果―社会系(地理歴史)教科指導法の受講生を手がかりに―」『広島大学大学院教育学研究科紀要第二部(文化教育開発関連領域)』第62号、2013、pp.61-70
- 尾木直樹『いじめ問題をどう克服するか』岩波新書、2013
- 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教育公開センター年報』7、2010、pp.129-135
- 折出健二「学級におけるいじめ対応と道徳の役割」『教育展望』59(8)、2013、pp. 31-35
- 角田亮「統計から見た非行の実態について」『児童心理』No.987、2014、pp.71-78

- 鈎治男「学級集団におけるいじめ克服意識に関する探索的研究-学級活動促進のための手がかりとして」『日本特別活動学会紀要』(5)、1996、pp.52-64
- 柿沼昌芳『生徒をめぐる権利と責任の法的検討』学事出版、2003
- 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
- 片山紀子『入門生徒指導』学事出版、2011
- 金子正光、竹之内修、田島大輔「子どもたちを加害者にも被害者にもしないインターネット安全教室の現状と対策～宮崎市内の小学校における情報モラル教育の調査～」『宮崎公立大学人文学部紀要』16(1)、2009、pp. 23-44
- 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
- 金子正光「子どもたちを加害者にも被害者にもしない情報モラルの実態調査と考察～宮崎市内の全小学6年生対象～」『宮崎公立大学人文学部紀要』18(1)、2011、pp. 1-28
- 鎌田慧『いじめ社会の子どもたち』講談社文庫、1998
- 鎌田慧『いじめ自殺-12人の親の証言』岩波現代文庫、2007
- 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-小学校の事例を中心に-」『九州教育学会研究紀要』30、2002、pp.203-209
- 上猶覚「『いじめ』自殺防止へ法的な学習--刑法・通知・通達もとに」『内外教育』(5047)、27、1999
- 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
- 川野哲也『道徳を問いなおすーリベラリズムと教育のゆくえ』ちくま新書、2011
- 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、
- 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、
- 河野哲也他「【座談会】判断力と批判的思考力を育てる道徳教育(上)」『歴史地理教育』826、2014、pp.10-19、
- 河野哲也他「【座談会】判断力と批判的思考力を育てる道徳教育(下)」『歴史地理教育』828、2014、pp.70-77、
- 菊田兼一「高校の授業 現社 定時制における少年法といじめの学習」『歴史地理教育』(671)、2004、pp. 50-53、
- 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
- 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
- 喜多明人『新世紀の子どもと学校—子どもの権利条約をどう生かすか』エイデル研究所、1995
- 北川善英「『法教育』の現状と法律学」『立命館法学』321・322、2008、pp.66-85

- 北川義英・大坂誠「法教育と法的リテラシー」『横浜国立大学教育人間科学部紀要』Ⅲ、社会科学 10、2008、pp.29-43
- 木下康仁『質的研究と記述の厚み—M-GTA・事例・エスノグラフィー』弘文堂、2009
- 木下康仁『ライブ講義 M-GTA』弘文堂、2007
- 木下康仁『グラウンテッド・セオリー・アプローチの実践』弘文堂、2003
- 木下康仁『グラウンデッド・セオリー・アプローチ質的実証研究の再生』弘文堂、1999
- 共同通信大阪社会部『大津中2いじめ自殺 学校はなぜ目を背けたのか』PHP 新書、2013
- 工藤真由美「子ども理解のあり方と新しい道徳教育について」『四條畷学園短期大学紀要』47、2014、pp.1-5
- 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』(11)、2003、pp.95-104
- 蔵永瞳・片山香・樋口匡貴・深田博己「いじめ場面における傍観者の役割取得と共感が自身のいじめ関連行動に及ぼす影響」『広島大学心理学研究』8、2008、pp.41-51
- 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
- 國分康隆『続・構成的グループ・エンカウンター』誠信書房、2000
- 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」2013
- 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、pp16.-23
- 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
- 国連総会「人権教育のための世界プログラム第 1 段階（2005～2007 年）のための修正行動計画 B20」
- 越良子「学級コミュニティ感覚と学級内相互作用の関連：ソーシャル・サポートを指標として」『上越教育大学研究紀要』Vol.31、2012、pp.75-82
- 越良子「学級コミュニティ論」『教育創造』No.167、pp.56-57
- 小寺 やす子『いじめ撃退マニュアル』情報センター出版局、1994
- 斎藤一久編『重要教育判例集』東京学芸大学出版会、2012
- 坂田仰『教育法規実践学（上巻）』教育開発研究所、2014
- 坂田仰編『いじめ防止対策推進法 全条文と解説』学事出版、2013
- 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『学校と法』NHK 出版、2012
- 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』学事出版、2004
- 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

- 坂本 昇「人権教育といじめ克服とを結ぶもの (特集「いじめと人権」教師に何が出来るか) -- (提言・「いじめ克服」の人権教育の在り方)『現代教育科学』39(7), 1996、pp.5-8,
- 桜井智恵子『子どもの声を社会へー子どもオンブズの挑戦』岩波新書、2012
- 佐藤匠「発達障害といじめ」『現代のエスプリ』525、2011.4、pp.105-115
- 佐藤学『学校改革の哲学』東京大学出版会、2012
- 佐藤学『学校見聞録 学びの共同体の実践』小学館、2012
- 佐藤学『教育の方法』放送大学叢書、2010
- 佐藤学『教師花伝書ー専門家として成長するために』小学館、2009
- 佐藤学『学びの快樂』世織書房、1999
- 佐藤学『教育方法学』岩波書店、1996
- 澤たか子、船尾日出志「いじめとの教育的対峙におけるロゴセラピーと実存分析(教育科学編)」『愛知教育大学研究報告. 教育科学』55、2006、pp.137-145
- 佐々木正輝、菅原正和「小学校における学校心理学的援助の方法と構成的グループエンカウンター(SGE)の有効性」『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』(8)、2009、pp.107-117
- 塩毛隆司「『いじめ』を扱った道徳読み物教材のあり方について--小学校高学年を中心に」『教育学研究紀要』49(1)、2003、pp.73-78、
- 塩見能和「現代の子どもと道徳教育の課題」『四天王寺国際仏教大学紀要』(44)、2006、pp.173-192
- 柴田義松編『道徳の指導改訂版』学文社、2009
- 島末広「いじめを考える--その背景にあるもの」『道徳と教育』42(3・4)、1997、pp.119-125
- 島本恭介「『いじめ問題』と学級づくり・授業づくり：誰もが安心して豊かに」『考える子ども』(351)、2013、pp.33-37
- 週刊少年ジャンプ編集部編『ジャンプいじめレポート 1800 通の心の叫び』集英社、1995
- 新福悦郎「人権教育と法的リテラシーーいじめ判決書学習による学びの検証からー」石巻専修大学『石巻専修大学研究紀要』26、2015、pp.77-87
- 新福悦郎「いじめ判決書による人権教育の授業開発と検証ー特別支援を必要とする生徒へのいじめ防止・抑止ー」日本学校教育学会『学校教育研究』No.29、2014、pp.138-150
- 新福悦郎「穏やかな言葉環境を目指す人権教育の授業開発ー言葉によるいじめ判決書教材を活用してー」日本教育実践学会『教育実践学研究』第15巻第2号、2014、pp.13-24
- 新福悦郎「いじめ判決書で学ぶ人権」教育科学研究会『教育』No.817、2014、pp.40-46
- 新福悦郎「水俣病裁判判決書を教材として資質・能力の育成を目指した人権教育の事例研究」『教育実践学研究』第13巻第1・2合併号、2012、pp.1-10

- 新福悦郎「判決書学習による人権教育についての実践的研究ー精神的後遺障がいに関わる
いじめ判決書の活用ー」日本人権教育研究会『人権教育研究』11、2011、pp.1-15
- 新福悦郎「判決書の判断から学ぶいじめー津久井中学校事件ー」科学研究費補助金研究報告書研究代表梅野正信『判決書を活用した人権教育としての市民性育成教育に関する
日韓の授業研究』2011、pp.123-131
- 新福悦郎「判決書学習による人権教育についての実践的研究ーいじめ判決書教材をもとに
ー」『学校教育研究』25、2010、pp.167-178
- 新福悦郎「いじめ判決書を活用した人権学習に関する研究ー「物理的いじめ」へのアプロ
ーチ」九州教育学会編『九州教育学会研究紀要』36、2008、pp.235-242
- 新福悦郎「いじめ判決文を活用した授業に関する研究ー法的理解や法的判断力との関係を
中心にしてー」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第93号、2004、pp.13-19
- 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
- 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ーいじめ判決文を活用し
た授業実践ー」九州教育学会『九州教育学会研究紀要』31、2003、pp.33-40
- 新福悦郎「人権学習におけるいじめ裁判判決文を活用した法関連教育の活用可能性に関す
る研究ー中学校の事例を中心にー」『九州教育学会研究紀要』30、2002、pp.195-202
- 新福悦郎「授業場面 被害者はどうすればよかったのか」「裁判資料を活用した『いじめ』
授業プログラム NO.4」『季刊教育法』122号、1999、pp.123-126
- 杉田洋「今日から活用できる！一年間の活動を通した学級生活づくり」『道徳と特別活動：
心をはぐくむ』29(8)、2012、pp.34-37
- 杉田洋「いじめ問題と特別活動の役割についてーいじめ指導の体験レポートを通して（特集：
「いじめ」への対応ー特別活動の役割）」『日本特別活動学会紀要』(4)、1995、pp.30-
36
- 杉田洋「諸問題を自ら解決する子どもを育てる特別活動(第6回)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：心をはぐくむ』30(6)、
2013、pp.34-37
- 杉田洋「今日から活用できる！一年間の活動を通した学級生活づくり(第8回)いじめに強
い学級をつくる」『道徳と特別活動：心をはぐくむ』29(8)、2012、pp.34-37
- 杉山登志郎『発達障害の子どもたち』講談社現代新書、2007
- 鈴木翔『教室内（スクール）カースト』光文社新書、2012
- ストレスマネジメント教育実践研究会（PGS）編『ストレスマネジメント・テキスト』東
山書房、2002
- 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
- 諏訪哲二『いじめ論の大罪』中公新書ラクレ、2013

- 相馬誠一・佐藤節子・懸川武史『入門いじめ対策』学事出版、2012
- 添田 晴雄「いじめ問題と向き合う特別活動の責務と方略（特集論文 これからの特別活動の創造）」『日本特別活動学会紀要』(15)、2007、pp. 11-16
- 曾和信一『ノーマライゼーションと社会的教育的インクルージョン』啊牛社、2010
- 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
- 園田雅代・中釜洋子・沢崎俊之『教師のためのアサーション』金子書房、2002
- 全国法教育ネットワーク編『法教育の可能性—学校教育における理論と実践』現代人文社、2001
- 高木有子・落合幸子・池田幸恭「ピアエデュケーターによる『子どものいじめ自殺』の授業の試み」『茨城県立医療大学紀要』13、2008、pp.25-38
- 高野成彦「中学校における法教育の課題と展望」『教育学研究』9、2003、pp.59-70
- 武田さち子『子どもと学ぶいじめ・暴力克服プログラム』合同出版、2009
- 滝充編『ピア・サポートではじめる学校づくり 中学校編 予防教育的な生徒指導プログラム』2004、金子書房
- 滝充「『いじめ』防止プログラムの開発と展開：オーストラリアとの対話の中で」『比較教育学研究』26、2000、pp.65-75
- 瀧口綾「いじめに走る子へのかかわり」『児童心理』61(16)、2007、pp.1513-1517
- 瀧田信之「誰も被害者にも加害者にも、傍観者にもならないために:こどもたちが寄り添い支え合ういじめ防止プログラム（特集 いじめ・体罰問題に揺らぐ学校教育）」『共生と修復』(3)、2013、pp.8-10
- 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
- 竹川 郁雄「生徒支援の教育社会学に向けて—いじめ問題を中心として—」『教育社会学研究』74(0)、2004、pp.77-91
- 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』北大路書房、1997
- 谷口明子「中学生のいじめ認識-いじめ経験との関連から-」『教育実践学研究』15、2010
- 千葉孝司『いじめは絶対許さない』学事出版、2013
- 柘植雅義『特別支援教育—多様なニーズへの挑戦』中公新書、2013
- 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

- 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
- 土田暢也『道徳授業でやさしさづくり』東洋館出版社、2001
- 津村俊充「グループワークトレーニング: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」『教育心理学年報』49、2010、pp.171-179
- 土井隆義「若者たちの"生きづらさ"の正体」『月刊学校教育相談』27(6)、2013、pp.48-51
- 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、pp.23-27
- 土井孝義『友だち地獄--「空気を読む」世代のサバイバル』ちくま新書、2008
- 時松哲也「客員研究員研究報告『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」大分大学『教育実践総合センターレポート』(28)、2009、pp.21-36
- 徳田克己・水野智美編『障がい理解』誠心書房、2005
- 富永光昭編『新しい障がい理解教育の創造』福村出版、2011
- 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
- 豊田充『いじめはなぜ防げないのか「葬式ごっこ」から二十一年』朝日新聞社、2007
- 内藤朝雄『いじめの構造』講談社現代新書、2009
- 長尾 彰夫「総合的な学習における人権教育(教師にできるいじめのない学校づくり いじめ予防編)」『児童心理』53(9)、1999、pp.89-92
- 中岡成文『ハーバーマズーコミュニケーション行為』講談社、1996
- 中嶋博行『いじめゼロ!』朝日文庫、2009
- 中谷 彪「児童生徒の問題行動の風土的考察: いじめ問題の背景と解決の視点」『武庫川女子大学紀要. 人文・社会科学編』54、2006、pp.29-37
- 中塚健一「小学校におけるリーガル・リテラシー教育の可能性: いじめ等問題行動に対する「道徳教育」強化への批判的考察」『埼玉大学教育臨床研究』5、2011、pp.29-35
- 中原千琴・相川充「“問題の外在化”を用いたいじめ防止プログラムの試み--小学校低学年における授業を通して--」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』57、2006、pp.71-81
- 仲正昌樹『今こそアレントを読み直す』講談社現代新書、2009
- 浪本勝年・箱田英子・岩崎政孝・吉岡睦子・舟木正文『教育判例ガイド』2001
- 新潟昌幸「法教育における憲法教育の課題と展望」『法と教育』4、2013、pp.15-24
- 日本弁護士連合会編『問われる子どもの人権』駒草出版、2011
- 日本弁護士連合会編『いじめ問題ハンドブック』桐書房、1995
- 野口芳宏「野口芳宏による伝説の授業を誌上再現! 道徳授業 いじめに負けるな(小学6年) 今こそいじめに負けない勇気を!」『総合教育技術』67(10)、2012、pp.20-23

- 橋迫和幸「いじめ問題と道德教育の課題」『宮崎大学教育文化学部紀要. 教育科学』1、
1999、pp.39-68
- 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、エイデル研究
所、2006、pp.7-13
- 橋本康弘『『法教育』の現状と課題—官と民の取組に着目して—』日本司法支援センター
(法テラス)『総合法律支援論叢』第2号、2013、pp.52-54
- 橋本治「道德『生と死の教育』の実践(教師にできるいじめのない学校づくり いじめ予防
編)」『児童心理』53(9)、1999、pp.97-101
- 長谷川裕「いじめ現象はどのように構成されるか」『社会科論集 2008: 高嶋伸欣教授退職
記念』、2008、pp.53-63
- 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
- 蜂須賀洋一「法規範学習を通じた生徒指導の可能性と課題」『学校教育研究』24、2009、
pp.186-199
- 蜂須賀洋一「法規範学習としての生徒指導の在り方に関する実践的研究」『学校教育研
究』21、2006、pp.217-228
- 羽田紘一「いじめと道德性の教育--21世紀の子ども像を追って」『道德と教育』(288・
289)、1995、pp.52-64
- 浜谷直人「通常学級における特別支援教育の研究成果と課題」『教育心理学年報』51、
2012、pp.85-94
- 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)、2014、pp.65-73
- 林尚示『学校の「いじめ」への対応とその予防方法 「生徒指導」と「特別活動」の視点
から』培風館、2014
- 林泰成「道德教育と人権教育を考える」『部落解放研究』No.192、2011、p.37
- 林泰成・白木みどり『人間としての在り方生き方をどう教えるか』教育出版、2010
- 林 雄一郎「人としての在り方や生き方についての教育の今日的課題: いじめ根絶をめざ
した道德教育の課題に関連して」『北海道情報大学紀要』25(1)、2013、pp.131-149
- 原田浩司「専門家による特別授業の取り入れ方(教師にできるいじめのない学校づくり い
じめ予防編)」『児童心理』53(9)、1999、pp.101-105
- 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
- 平沢安政『解説と実践 人権教育のための世界プログラム』解放出版社、2005
- 平沢安政編『人権教育と市民力 「生きる力」をデザインする』解放出版社、2011
- 平尾潔「弁護士による『いじめ予防』の授業」『小児科』55(4)、2014、pp.387-393
- 広井良典『コミュニティを問いなおす—つながり・都市・日本社会の未来』ちくま新書、
2009

- 深沢 久 「『個』にこだわることからすべては始まる (特集「いじめと人権」教師に何が出るか) -- (人権教育のためのテキストづくり) 『現代教育科学』 39(7), 1996、pp.74-78
- 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
- 深谷和子 『『いじめ』―青少年の発達の危機の考察―』 『家政学雑誌』 Vol.37 No.7、1986、pp.623-627
- 福田健太郎 「学校事故と学校設置者の責任--いじめ事案から見た法理論の現状と課題」 『人文社会論叢 社会科学篇』 (20)、2008、pp. 81-101
- 福田喜彦 「判決書教材に基づく市民性育成教育の授業内容開発の実践的研究―セクシャルハラスメント事件の授業実践をもとに」 『学校教育研究』 第 23 号、2008、pp.174-185
- 福田喜彦 「判決書教材に基づいた市民性育成教育の授業内容開発―『ハンセン病訴訟裁判』の授業実践を通して―」 『社会科教育論叢』 46、2007、pp.106-111
- 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)、2005、pp. 99-110
- 福元千鶴 「人権教育における人物学習の役割と課題―ハンセン病訴訟判決文を用いた授業を事例として―」 『社会科教育研究』 No.109、2010、pp.49-56
- 藤川大祐 「いじめ防止プログラム開発の試み―いじめか否かが判然としない架空事例を教材として―」 『千葉大学人文社会科学研究科研究プロジェクト報告書』 277、2014、pp.1-6
- 藤原孝章 「人権学習」 日本社会科教育学会編 『新版社会科教育事典』 ぎょうせい、2012、pp.186-187
- 藤井千春 「問題解決学習による信頼感に基づいた関係性の構成：学力と生活力、および校内研修と学校体制の統一的構築」 『考える子ども』 (350)、2013、pp.12-15
- 船木正文 「人権としての子どもの安全とその能力形成―安全学習指針から―」 『季刊教育法』 151、2006、pp.26-29
- 法教育研究会 「学校における『法的コミュニケーション』 確立のために(最終回)裁判資料を活用した「いじめ」授業プログラム」 『季刊教育法』 (125)、2000、pp.127-119
- 法教育研究会 「裁判資料を活用した「いじめ」授業プログラム(5)学校における「法的コミュニケーション」 確立のために」 『季刊教育法』 (123)、2000、pp.123-112
- 法教育研究会 「裁判資料を活用した「いじめ」授業プログラム(4)学校における「法的コミュニケーション」 確立のために」 『季刊教育法』 (122)、1999、pp.126-114
- 法教育研究会 「学校における「法的コミュニケーション」 確立のために 裁判資料を活用した「いじめ」授業プログラム NO.3」 『季刊教育法』 (121)、1999、pp.127-116
- 法教育研究会 「新しい授業--裁判資料を活用した「いじめ」授業プログラム(2)学校における「法的コミュニケーション」 確立のために」 『季刊教育法』 (120)、1999、pp. 128-115

- 法教育研究会「新しい授業--裁判資料を活用した「いじめ」授業プログラム-1-学校における「法的コミュニケーション」確立のために」『季刊教育法』(119)、1999、pp.122-109
- 法教育研究会「報告書」『我が国における法教育の普及・発展を目指して—新たな時代の自由かつ公正な社会の担い手をはぐくむために—』2004
- 星野真由美「『いじめ』問題への道徳性発達理論によるアプローチの方法について」『教育科学研究』15、1996、pp.17-27
- 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—ストレスマネジメント・スキルの実行度に注目して—」『ストレス科学研究』28、2013、pp.45-54
- 本間友巳「中学生におけるいじめの停止に関連する要因といじめ加害者への対応」『教育心理学研究』51(4)、2003、pp.390-400
- 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
- 前島康男「いじめを科学する(その1)いじめ対策の厳罰化・道徳主義化の批判」『東京電機大学総合文化研究』(11)、2013、pp.77-84
- 真島聖子「判決書教材を活用した人権教育—大学における授業実践を中心に—」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』第13号、2010、pp.119-126
- 真島聖子・梅野正信「社会的課題と学校を結ぶ社会科・公民科指導法の開発研究—教職科目としての内容・方法の改善の視点に焦点をあてて—」『日本教育大学協会年報』31、2013、pp.181-190
- 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
- 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
- 松原達哉編『「いじめ」指導の手引き』(教職研修9月増刊号)教育開発研究所、2001
- 三浦正樹「障がい児理解教育において重視されるべき内容に関する調査研究」『芦屋大学研究紀要』pp.147-161、
- 村島義彦『「いじめ」を考える(2)』『岡山理科大学紀要. B、人文・社会科学』33、1997、pp.143-150
- 茂木俊彦『障害児教育を考える』岩波新書、2007
- 餅川正雄「学校のいじめ問題に関する研究(IV)」『広島経済大学論集』第34巻第2号、2011、pp.65-84
- 桃崎 剛寿「いじめを生まない学級づくり いじめを防止するため道徳授業に何ができるか」『総合教育技術』68(2)、2013、pp.42-45

- 森由香・越野和之「中学校における交流および障がい理解教育の現状と課題」『奈良教育
大学紀要』第 57 巻第 1 号、2008、pp.95-106
- 森田洋司『いじめとは何か』中公新書、2010
- 森田洋司・滝充・秦政春・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
- 森田洋司・清水賢二編『いじめ—教室の病い』金子書房、1986
- 森分孝治「思考力」森分孝治・片上宗二編『社会科 重要用語 300 の基礎知識』明治図
書、2000、p.109
- 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
- 文部科学省『生徒指導提要』教育図書、2010
- レイチェル・ジャネイ、マーサ・E・スネル、高野久美子訳、涌井恵＝監訳『子どものソ
ーシャルスキルとピアサポート』金剛出版、2011
- 安原実「学校行事の充実と学年・学級経営：主体的な学びを引き出す特別活動(教育政策
研究:哲学、比較、開発)」『国際基督教大学学報. I-A、教育研究』50、2008、pp.97-
102
- 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、pp.75-85
- 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、pp.82-83
- 柳沼良太「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、pp.82-
83
- 矢根 保「道徳の時間で『いじめ』を考える (いじめ対応と予防読本<特集>) -- (学校で実践
できる「いじめ予防 Q&A」)」『児童心理』49(9)、1995、 pp.141-145
- 山崎勝之、戸田有一、渡辺弥生『世界の学校予防教育』金子書房、2013
- 山田由紀子「『いじめ』の予防と解決に修復的対話を!：千葉の NPO の試みから (特集 い
じめ・体罰問題に揺らぐ学校教育)」『共生と修復』(3)、2013、pp.27-29
- 大和義史・今田里佳「『いじめ・不登校』に対応できる教師を育てるための授業」信州大
学教育学部附属教育実践総合センター紀要『教育実践研究』No.1、2000、pp.95-104
- 山元研二「判決書教材を活用した戦後補償の授業—『慰安婦』問題を素材として—」『社
会科教育研究』No.121、2014、pp.115-126
- 山元研二「戦後補償問題に関する授業開発の研究—地域から世界を 過去から現在を考え
る—」『社会科教育研究』No.112、2011、pp.13-24
- 山元研二「人権教育の視点から考えるハンセン病問題の授業開発」『学校教育研究』26、
2011、pp.165-176

- 山元研二「ハンセン病問題の教材開発に関する研究—『知識』と『体験』の『総合的な学び』へのアプローチ—」『九州教育学会紀要』第34巻、2006、pp.131-138
- 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
- 山本良「コミュニケーション力を育成する授業・学校：協同学習による実践から考察する」『山形大学大学院教育実践研究科年報』2、2011、pp.210-217
- 吉田恵・森部英生「障害児教育をめぐる裁判例」『群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編』36、2007、pp.249-277
- 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
- 若井彌一『教育法規の理論と実践』樹村房、1995
- 渡辺寿枝「いじめ克服を目指して行う授業」『月刊学校教育相談』21(10)、2007、pp.46-51
- 渡邊満「いじめを許さない道徳教育の諸課題--人権を配慮して行動できる子どもたちを育てるために(学校・家庭のなかの人権研究--虐待・いじめ問題について)」『研究紀要』9、2008、pp.3-18
- 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
- 「いじめの教材化・授業化--どんな実践があるのか（特集 「いじめ」発見・対応の学校システム構築）」『学校マネジメント』46(5)、2007、pp.58-61
- 「いじめ予防の実践のポイント(2)いじめを許さない子を育てる授業（教師にできるいじめのない学校づくり いじめ予防編）」『児童心理』53(9)、1999、pp.89-105
- 「小特集 いじめ：社会科教師のステルス・トーク」『社会科教育』50(1)、2013、pp. 102-109
- 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～』平成20年3月
- 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』平成21年10月

謝 辞

本研究を進めるに当たっては、兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科の諸先生方より、貴重なご指導やご教示を賜ることができた。

主指導教官の越良子先生（上越教育大学大学院教授）からは、とりわけさまざまなご指導をいただいた。まずもって感謝の意を表したい。

本研究においては、鹿児島大学大学院（修士課程）以来の恩師である梅野正信先生（上越教育大学大学院教授）に大変お世話になった。本博士論文は、梅野先生との出会い、そして20年以上にわたるおつきあいがなければ存在しなかった。師弟関係にありながらも旧知の友として常に私を支え、ご指導いただいた。天賦の才に恵まれていない愚鈍な私を現在の大学教員としての道筋に導いてくれただけでなく、本博士論文の作成においても懇切丁寧なご指導で論文提出まで導いていただいた。研究者としての在り方も含めて、様々な面でこれまで温かく的確なご指導をいただいた。私の挫折だらけの人生において、梅野先生には感謝しても感謝しきれない。

また、本研究においては、采女博文先生（鹿児島大学大学院教授）にも改めて感謝申し上げたい。法教育研究会において、いじめ裁判に関する民法学の知見をご教示していただいたのが、采女先生である。いじめ裁判に関する判決書をはじめ、教育法学や法律学の論文や資料を提供していただき、ご指導も賜った。その折の感謝の気持ちは今もって変わらない。采女先生との出会いがなければ、本研究は進まず、本博士論文は完成しなかったと思っている。

思い起こせば、中学校教師になって5年目の学級で深刻ないじめが発生した。私は学級担任として、そのいじめに対してなにひとつ対応することができなかった。その時の苦しい経験から、いじめ問題に対して適切な対応のできる教師になろうと決意した。それから今、26年が経過しようとしている。この研究は、その時、いじめ被害者となった女子生徒に対する私の贖罪の気持ちが含まれている。

周囲の方々の大きな支えがあって、今の自分がある。これまでお世話になった先生方や授業分析の対象となった教え子たちに感謝の気持ちを忘れることなく、研究と教育実践を積み重ねていきたい。そして、本研究のいじめ判決書教材を活用した授業が全国の現場で実践されていくように、今後は尽力していきたい。いじめで命を削る子どもたちを、この授業実践で救うことができる現場教師を育てていくことが、私の今後の大きな使命であり、社会貢献であると思っている。

今から20年以上前、私は県教育委員会の大学院派遣研修に何度となく申請するも、それは認可されなかった。大学院での学習や研究を熱望していた私に、その機会を準備していただいたのは、梅野先生であった。鹿児島大学大学院教育学研究科設置に当たって、現職教員向けの夜間大学院の設置に尽力されたのである。私は初年度に梅野ゼミの一員となった。

梅野ゼミで研究仲間となったのが、上猶覚先生（鹿児島県曾於市立大隅南小学校教諭）、蜂須賀洋一先生（鹿児島県徳之島町立犬田布小学校教諭）、山元研二先生（鹿児島県南さつま市万世中学校教諭）、萩原和孝先生、故別府健先生である。梅野先生のご指導の下、切磋琢磨し合いながら、学問研究の喜びを分かち合える仲間となった。

本論の「研究の契機」でも記したが、いじめ判決書教材を活用した授業の研究は、鹿児島県知覧町中学校でのいじめ自殺事件が契機となった。やがて法教育研究会として発展していくが、上記の梅野ゼミのメンバーだけでなく、川野恭司先生（鹿児島大学非常勤講師）や新澤あけみ先生（鹿児島県日置市東市来中学校教諭）、福田喜彦先生（愛媛大学准教授）もともに研究を進める仲間として、さまざまな面でお世話になり示唆をいただいた。

鹿児島大学大学院を修了後も梅野ゼミで培われた学問研究への渴望は、梅野先生が上越に移られてからも、「判決書教材研究会」として続くことになった。そこでの学習の成果は、本博士論文に大きく影響している。学友としての上猶覚先生は、修士時代から同じ研究テーマを小学校版と中学校版とともに研究してきた。それだけに研究テーマに関するさまざまな助言や示唆をいただいた。山元研二先生とは、研究仲間として最も古いつきあいであり、豊富な読書量から示唆されるさまざまな知見は私にとって刺激となった。また、研究がうまくいかず、研究への道を半ばあきらめかけていた私に再度声をかけていただいた。あの時のサポートがなければ、この博士論文は完成しなかった。蜂須賀洋一先生は、研究会の中心的な支柱であったが、鋭い指摘と助言を本研究においてもいただいた。また、学会や研究会で学びあう機会も多く、本研究への取組を応援していただいた。萩原和孝氏は、研究会において本研究についてさまざまな視点から貴重な示唆をいただいた。研究仲間の5人には、心より感謝申し上げたい。故別府先生とは思いがけず悲しい別れとなったが、ともに紡いできた研究の思い出を、この博士論文に結晶できたと思っている。天国にいる彼もおそらくこの論文の完成を喜んでくれていると思う。

4年前の秋、私は兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科を受験することを決意した。その契機は、ある大学への採用において最終面接で不合格になった悔しく悲しい思い出がきっかけである。梅野先生にかなり無理なお願いをして受験し、越先生にご迷惑をおかけすることになった。その際の感謝の念は、今も忘れることはできない。

梅野先生が主催する「教育実践研究会」では、同期の白井克尚先生（愛知東邦大学助教）、真島聖子先生（愛知教育大学准教授）、そして岡田了祐先生（広島大学大学院特任助教）といっしょに、大阪、神戸、愛知、そして上越などで学習会に参加することができた。研究することの喜びを共有することができた。研究会での先生方からの貴重な助言や示唆に感謝申し上げたい。

2015年9月

【本研究に関する主要著作・論文】

「人権学習におけるいじめ裁判判決文を活用した法関連教育の活用可能性に関する研究
－中学校の事例を中心に－」

九州教育学会『九州教育学会研究紀要』第30巻 2002年 pp.195-202

「いじめ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
して－」

日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第93号 2004年11月 pp.13-19

「いじめ判決書を活用した人権学習に関する研究－「物理的いじめ」へのアプローチ」

九州教育学会編『九州教育学研究紀要』第36巻 2008年8月 pp.235-242

「判決書学習による人権教育についての実践的研究－いじめ判決書教材をもとに－」

日本学校教育学会『学校教育研究』第25号 2010年 7月 pp.167-178

「判決書学習による人権教育についての実践的研究－精神的後遺障がいに関わるいじめ
判決書の活用－」

日本人権教育研究学会『人権教育研究』第11巻、2011年5月 pp.1-15

「判決書の判断から学ぶいじめ－津久井中学校事件－」

科学研究費補助金研究報告書研究代表梅野正信『判決書を活用した人権教育として
の市民性育成教育に関する日韓の授業研究』 2011年3月 pp.123-131

「いじめ判決書で学ぶ人権」

教育科学研究会『教育』No.817 2014年2月 pp.40-46

「穏やかな言葉環境を目指す人権教育の授業開発－言葉によるいじめ判決書教材を活用
して－」

日本教育実践学会『教育実践学研究』第15巻第2号 2014年3月 pp.13-24

「いじめ判決書による人権教育の授業開発と検証－特別支援を必要とする生徒へのいじ
め防止・抑止－」

日本学校教育学会『学校教育研究』第29号 2014年7月 pp.135-147

「人権教育と法的リテラシー－いじめ判決書学習による学びの検証から－」

石巻専修大学『石巻専修大学研究紀要』第26号 2015年3月 pp.77-87

「中学校におけるいじめ授業の現状と課題－道徳授業の課題克服へのアプローチ」

石巻専修大学教育会『教科教育（初等・中等）研究部会報』第3号、2015年4
月、pp.1-13