

いじめ問題関係判決書を活用した教員研修についての研究 —東京高等裁判所平成13年12月20日判決書の場合—

新福 悦郎¹・山元 研二²

Research about In-service Training of Teachers that Uses Bullying Judgment Document Teaching Material

— In Case of Tokyo High Court December 20 Judgment Paper in 2001 —

Etsuro SHINPUKU*

**Department of Human Education, Faculty of Human Studies, Ishinomaki Senshu University, Miyagi 986-8580, Japan*

1. はじめに

1980年代の半ばから何度も社会問題化してきたいじめ問題は、本年度においても岩手県のいじめ自殺事件や仙台市のいじめ自殺事件などが社会的に話題となり、30年後の今も深刻な学校教育の課題となっている。これまで、いじめ問題に対して文部科学省はさまざまな努力や工夫を施策として行ってきた。2013年に制定された「いじめ防止対策推進法」においては、学校教師の安全配慮義務として、①いじめの防止、②いじめの早期発見、③いじめへの対処を適切に行うことが可能となるような具体的措置を行わなければならないと定められた。

しかし、岩手県のいじめ自殺事件では、マスコミ報道を見るかぎり、学校教師の安全配慮義務についての認識は浅く、そのために教師らのいじめ対応は不適切であり、そのことが被害者をいじめ自殺から救うことができなかつたと考えられる。日々、生徒たちと接する教師が、いじめと判断し、安全配慮義務から適切な対応ができるようになるための専門性の形成が、より一層求められている。

文部科学省は、初等中等教育局通知(2006年)において、「全教職員の参加により事例研究やカウンセリング演習など実践的内容を持った校内研修を積極的に実施すること」を示した。しかしながら、学校で広く取り組まれる研修資料は、十分に準備されているとは言いがたい。

たしかに、いじめ問題を対象とした教員研修の工夫は行われてきた。スクールカウンセラーや養護教諭との連携による心理的アプローチからの事例研修は、その情報管理の面から主に校内研修として行われ、成果をあげてきた。また、森田洋司¹、内藤朝雄²、土井孝義³、鈴木翔⁴などの教育社会学的アプローチについても、学級集団におけるいじめ構図やビュアプレッシャーなどの影響について明らかにし、現場教師にいじめにおける認識をより科学的なものに高めてきた。

また、教育法学関係者や法学者として、市川須美子や伊藤進・織田博子、坂田仰・黒川雅子、岩崎政孝・橋本恭宏・船木正文、斉藤一久は損害賠償請求事件としてのいじめ裁判の重要判決の特徴や教育法学の成果をふまえた解説を行ってきた⁵。それらの研究の蓄積をふまえて、教育学者の梅野正信は『教育管理職のための法常識講座』において教員研修のための資料としていじめ判決書教材を開発し、その「法常識」として「安全配慮義務の自覚」と「人権侵害行為を見抜く判断力」の重要性を示している⁶。

本研究では、上記の梅野の理論的な提起を受け、教員研修用の資料としていじめ判決書教材を開発・活用した校内研修や公開講座において現職教員に対して実践した研修を研究対象とする。

本研究の目的は、いじめ問題関係判決書を活用した事例研修が、教師のいじめ対応の専門性形成にどのような知的学びを可能にするのかを、研修

¹石巻専修大学人間学部人間教育学科

²鹿兒島県南さつま市立万世中学校

後の感想文記述から分析考察し、その「学びの履歴」としての構成要素を明らかにするものである。本研修を受けた教師は、具体的にどのような知的な学びを習得し、専門性を高めるのかについては課題となっている。

なお、本研究で使用したいじめ判決書教材は千葉地方裁判所平成13(2001)年1月24日判決および東京高等裁判所平成13年12月20日判決である「千葉県中学校いじめ事件」を活用した。

2. 研究方法

新福は、いじめ問題関係判決書を活用した教員研修を2010年から5年間にわたって校内研修や教員向けの公開講座において行ってきた。また、いじめ問題関係判決書を活用した授業実践に詳しい実践的研究者の山元研二（公立中学校教諭）⁷による勤務校でのいじめの校内研修についても、本研究では対象とした。その研修では、新福が研修資料と研修の展開について資料を準備した。本研究で対象とした「千葉県中学校いじめ事件」の判決書を活用した教員研修は次の通りである。

- ①2014年8月、公立小・中・高校の教員を対象とした10日目研修で実施した公開講座としてのいじめの研修。講師は新福悦郎。対象者は、12名。
- ②2012年12月、私立中・高校（進学校）において、教員向けの校内研修。講師は新福悦郎。対象者は60名。
- ③2012年2月に論者の勤務中学校（公立中学校、当時）で実施した人権教育の研修。講師は新福悦郎。対象者は24名。
- ④2012年9月、公立中学校において教員向けのいじめ問題を対象とした校内研修。講師は山元研二。対象者は10名。

上記の①～④の研修会後の自由記述の感想文（タイトルはすべて「本日の研修を受けて、考え、感じ、学んだことは何ですか」である。）総数106の記述について分析し、分類した。まず感想文を、その記述内容によっていくつかに分け、キーワードを生成した。そのキーワードをもとにして、学校教師の安全配慮義務に関連する内容に着

目して、KJ法によって分類し、その分類を学びの履歴の構成要素として抽出した。

次に、研修資料としてのいじめ判決書に含まれる安全配慮義務等の内容に関連する構成要素と比較し、共通点と相違点を分析した。

3. 東京高等裁判所平成13年12月20日判決書

本研究で活用するいじめ問題関係判決書は、千葉地方裁判所平成13(2001)年1月24日判決および東京高等裁判所平成13年12月20日判決である。

本判決書を選択した理由について、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の述べてみたい。

いじめ問題関係判決書に注目する教育学や法学関係者としては、①伊藤進・織田博子、②市川須美子、③橋本恭宏・船木正文・岩崎政孝、④坂田仰・黒田雅子、⑤斎藤一久、⑥梅野正信が、注目される。上記の研究者はそれぞれ下記の文献において、いじめ問題関係判決書について解説している。

- ①伊藤進・織田博子『実務判例解説学校事故』三省堂、1992
- ②市川須美子『学校教育裁判と教育法』三省堂、2007
- ③浪本勝年・箱田英子・岩崎政孝・吉岡睦子・船木正文『教育判例ガイド』有斐閣、2001／喜多明人・橋本恭宏・船木正文・森浩寿編『解説学校安全基準』不磨書房、2008⁸
- ④坂田仰編教育法令理論研究会『法律・判例で考える生徒指導—いじめ、体罰から出会い系サイト、児童虐待まで』学事出版、2004／坂田仰・黒川雅子『事例で学ぶ“学校の法律問題”教育開発研究所、2013／坂田仰『学校現場における教育法規実践学【上巻】学校トラブル—生徒指導・保護者対応編』教育開発研究所、2013
- ⑤斎藤一久編『重要教育判例集』東京学芸大学出版会、2012
- ⑥梅野正信『教育管理職のための法常識講座—判決に学ぶ『いじめ』『体罰』『ネット』『虐待』『学級崩壊』への対応』上越教育大学出版会、2015／梅野正信・采女博文編『実践いじめ授業—主要事件「判決文」を徹底活用』エイデル研究所、2001

これらの文献において、「東京高等裁判所平成13年12月20日判決書」に注目する研究者は、梅野正信である。

この事件について、梅野は「中学校入学当初より継続的に、集団で、また個別に『叩く・殴る・蹴るなどの暴力』『冷やかす』『他人の前で羞恥・屈辱を与える』『持ち物を隠す』などの不法ないじめ行為を繰り返し受けた」事件として説明する⁹。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¹⁰。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ことにも関連している。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。

上記の研究者においても、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。「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、教員研修としての適否について検討したい。

まず第一に、本判決書には学校・教師の安全配慮義務に関連する事実や裁判官の判断が具体的に

示されている。たとえば、「(i)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。」という記述や「(g)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」などの記述は、いじめ問題に対する学校・教師の安全配慮義務の具体的な取組を示している。判決書におけるいじめの事例を通して、学校・教師はどのような対応をとるべきなのかについての知的学びを習得することができるのである。

次に、本研修で活用する判決書には、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。

本判決書で裁判官が事実として認定しているいじめは、「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」であるとすると、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り分け、皿に乗せたり」、「いかがわしい漫画の雑誌の売りつけ」など、特別な事件ではなく、どこの学校現場でも見られるような出来事である。

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、議論にできる場面である。

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、その行為が「いじめなのか、ふざけなのか」見分けることはかなりむずかしい。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。

いじめとふざけの区別に関して、本判決書における裁判所の判断は、次の条件を示している。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、いじめと認定する。

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、いじめ想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、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。

4. 判決書教材の記述と抽出した構成要素

次の表1は、教員研修において開発・活用したいじめ問題関係判決書の研修資料の「認定された事実」と「裁判所の判断」における「学校・教師の安全配慮義務」と「いじめとふざけの区別」に関係する記述の部分を取り出して、整理したものである。左列が「判決書の記述」であり、2列目が判決書の記述をもとにして生成したキーワードである。そのキーワードをもとにして、右列に構成要素を抽出した。なお、抽出した構成要素については、生徒向けのいじめ判決書教材において、生成された学校・教師の安全配慮義務に関するキーワードを参考にして抽出した¹¹。その理由は、教員研修においては、学校・教師の安全配慮

＜表1 東京高等裁判所平成13年12月20日「千葉県中学校いじめ事件」判決書の構成要素＞		
判決書の記述	キーワード	構成要素
(a)いじめは、手段及び方法として、冷やかし、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・蹴などの暴力等が挙げられる。	(a)いじめ態様の説明	e いじめとふざけの区別
(b)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	(b)基本的ないじめ定義の説明	
(c)ある行為が個別的看着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	(c),(d),(e)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)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。		
(e)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。		
(f)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	(f)学校教師の日常的な安全配慮と義務	a 安全配慮義務の確認
(n)教員らが同人らの行動を注意深く見守り、	(n)教師の安全配慮義務	
(q)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。	(q)安全配慮義務違反と損害賠償	

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。(認定された事実より)	学校教師のいじめ対応の組織的問題点と過失責任	b 組織的対応の重要性
(i)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。	(i)組織全体として適切な対応をとる義務	
(l)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、	(l)組織全体として適切な対応をとる義務	
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。(認定された事実より)	学校教師のいじめ認知の対応不足と責任	c 日常的な観察の重要性
(g)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	(g)学校の日常生活における注意深い観察	
(k)学校側は、Bらの暴行を単にふざげや遊びあるいはその延長線上のものにととらえ、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	(k)日常的な注意深い観察の必要性と教師の過失	
(p)生徒間における日常の対立やいざこざが悪ふざげ等であるのか、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	(p)いじめかふざげ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	
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(認定された事実より)	学校教師の過失	f 保護者との連携と情報共有
(m)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	(m)保護者との連携と情報共有	
(j)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	(j)予見可能性の大切さと防止措置	h 教師の専門家としての自覚
(o)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。	(o)適切な指導監督措置の大切さ	j 周囲の人たちからの情報収集
(h)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として、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。	(h)いじめの実態調査の必要性と防止措置の義務	k 表面的対応の問題

義務が教員研修の目的の重点事項となっているからである。生徒向けの判決書教材の分析では、「学校・教師の安全配慮義務」に関して「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」を具体的な行為や事実として学習内容の構成要素として位置づけられていた¹²。それらを参考にして、ここでは研修資料の構成要素を抽出した。

その結果、本いじめ問題関係判決書教材においては、「a 安全配慮義務の確認」「b 組織的対応の重要性」「c 日常的な観察の重要性」「e いじめとふざげの区別」「f 保護者との連携と情報共有」「h 教師の専門家としての自覚」「j 周囲の人たち

からの情報収集」「k 表面的対応の問題」の8つの構成要素が抽出された。

5. いじめ教員研修の開発

次に、8つの構成要素を含んだ研修資料としての判決書教材が、実際の教員研修を通して、どのように「学びの履歴」として教員の専門性形成において「知的学び」を可能にするのか。

研修Aと研修Bについては、次のような内容の計画のもと、研修が行われた。

A 2014年8月、公立小・中・高校の教員を対象とした10年目研修で実施した公開講座としてのいじめの研修。講師は新福悦郎。対象者は、12

名。

B 2012年12月、私立中・高校（進学校）において、教員向けの校内研修。講師は新福悦郎。対象者は60名。

<ア ねらい>

① 大津市中学校いじめ自殺事件における新聞記事を導入にして、いじめについて学校・教師の対応はどうあるべきかについて考える意欲・関心を高める。

② 人権課題の一つに「子どもの人権」に関する問題があり、学校内におけるいじめや暴力などの問題が存在し、学校・教師の役割として、子どもの人権を守るための安全配慮義務があることを理解する。

③ 「千葉県中学校いじめ事件」の判決書を読み合わせることで、いじめの具体的な理解と学校・教師の安全配慮義務について考察し、判決書の判断を通して、その義務の具体的な内容を理解する。

<イ 研修の流れ>

① 自己紹介～いじめ判決書学習を14年間継続して実践してきた。論文、本、新聞記事の紹介。

② なぜ、いじめにこだわって実践や研究を継続しているのか。教師としてのいじめ経験の話。

③ 大津市中学校いじめ自殺事件における新聞記事を示して、いじめについて学校・教師の対応はどうあるべきかについて考える意欲・関心を高める。

④ 学校における身近な人権問題としての子どもの人権について学び、子どもたちが学校において安全で平和な環境において教育活動できるために教師として安全配慮義務があることを学ぶ。

⑤ 「千葉県中学校いじめ事件」の判決書教材を輪番で読み合わせる。

⑥ グループ4人で「いじめ行為はどれか」について話し合いを持つ。

⑦ それぞれのグループにいじめ行為を発表してもらう。

⑧ いじめ行為については、それぞれの犯罪性について簡単に説明する。

いじめとふざけとは何かについて、いじめの集積と共同不法行為から説明する。

⑨ グループで「教師はいつどのような指導をすべきであったか」について話し合いをし、付箋紙に書いて黒板に貼る。

⑩ 付箋紙について、それぞれの行為についてグループの代表が発表する。

⑪ 発表に対して、意見交換する。

⑫ 学校・教師の安全配慮義務についての裁判所の判断を全員で読み、教師の指導のあり方について学び合う。

⑬ 研修を受けての感想を書く。

研修Cについては、次のような内容の計画のもと、研修は行われた。

C 2012年2月に新福の勤務中学校（公立中学校、当時）で実施した人権教育の研修。講師は新福悦郎。対象者は24名。

<ア ねらい>

① 人権教育とは何か、人権感覚とは何か、人権教育を通じて育てたい資質・能力とは何かについて文部科学省の「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）」を参考にして理解する。さらに、人権問題についてはどのような課題があるのかを理解する。

② 人権課題の一つに「子どもの人権」に関する問題があり、学校内におけるいじめや暴力などの問題が存在し、学校・教師の役割として、子どもの人権を守るための安全配慮義務があることを理解する。

③ 「千葉県中学校いじめ事件」の判決書を読み合わせることで、いじめの具体的な理解と学校・教師の安全配慮義務について考察し、判決書の判断を通して、その義務の具体的な内容を理解する。

<イ 研究の流れ>

① アンケート（人権週間に全校一斉に行った「東日本大震災と人権」について）を書く。

② 平成22年度人権同和教育資料（鹿児島県人権同和教育課発行）を活用して、人権教育についての概要を学ぶ。

③ 学校における身近な人権問題としての子どもの人権について学び、子どもたちが学校において安

全で平和な環境において教育活動できるために教師として安全配慮義務があることを学ぶ。

④「千葉県中学校いじめ事件」の判決書教材を輪番で読み合わせる。

⑤グループ4人で「教師はいつどのような指導をすべきであったか」について話し合いをし、付箋紙に書いて黒板に貼る。

⑥付箋紙について、それぞれの行為についてグループの代表が発表する。

⑦発表に対して、意見交換する。

⑧学校・教師の安全配慮義務についての裁判所の判断を全員で読み、教師の指導のあり方について学び合う。

研修Dについては、次のような内容の計画のもと、研修は行われた。

D 2012年9月、公立中学校において教員向けのいじめ問題を対象とした校内研修。テーマは「人権の視点から考えるいじめに対する教師の資質・能力」。講師は山元研二。対象者は10名。

<ア ねらい>

① 人権教育とは何か、人権感覚とは何か、人権教育を通じて育てたい資質・能力とは何かについて文部科学省の「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）」を参考にして理解する。さらに、人権問題についてはどのような課題があるのかを理解する。

② 人権課題の一つに「子どもの人権」に関する問題があり、学校内におけるいじめや暴力などの問題が存在し、学校・教師の役割として、子どもの人権を守るための安全配慮義務があることを理解する。

③ 「千葉県中学校いじめ事件」の判決書を読み合わせることで、いじめの具体的な理解と学校・教師の安全配慮義務について考察し、判決書の判断を通して、その義務の具体的な内容を理解する。

<イ 研修の流れ>

①平成22年度人権同和教育資料（鹿児島県人権同和教育課発行）を活用して、人権教育についての概要を学ぶ。

a 人権教育とは？ b 人権教育を通じて育てたい資質・能力

c 人権尊重の視点に立った学校づくり d 見つめる 思いをめぐらす 向き合う

② 学校における身近な人権問題としての子どもの人権について学び、子どもたちが学校において安全で平和な環境において教育活動できるために教師として安全配慮義務があることを学ぶ。

③「千葉県中学校いじめ事件」の判決書教材を輪番で読み合わせる。

④ グループ4人で「教師はいつどのような指導をすべきであったか」について話し合いをし、付箋紙に書いて黒板に貼る。

⑤ 付箋紙について、それぞれの行為についてグループの代表が発表する。

⑥ 発表に対して、意見交換する。

⑦ 学校・教師の安全配慮義務についての裁判所の判断を全員で読み、教師の指導のあり方について学び合う。

以上、4つの研修すべてにおいて、下線部に見られるように、いじめの具体的な理解と子どもの人権と関連する教師としての安全配慮義務、そしてそのための教師の指導のあり方が開発した研修内容に準備されている。

6. 研修後感想文の分析

先述した4つの研修（A,B,C,D）後に参加者に感想文を書いてもらった。感想文のテーマは、「本日の研修を受けて考え、感じ、学んだことは何ですか」というものであり、無記名である。回収した感想文は、研修Aが12名、研修Bが60名、研修Cが24名、研修Dが10名、総数106名である。

次の表は、感想文から教員はこの研修を通してどのような学びの履歴を見せたのか、その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生成したので、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。記述総数は246である。左列が教員で、2列目が感想記述番号、3列目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

いじめ問題関係判決書を活用した教員研修についての研究—東京高等裁判所平成13年12月20日判決書の場合—

<表2 感想文記述による学びの履歴としての構成要素の抽出>

教員	番号	感想文記述	キーワード	構成要素
A1	①	今日、参加できて本当に良かったです。『「いじめ」は人権問題であり、子どもたちが安全に学ぶことができる場を確保するのが教師の義務である』この言葉をしっかり守り2学期からの子どもたちの学びの場を充実したものにしていきます。	子どもたちの安全に学ぶ場の確保が教師の義務	a 安全配慮義務の確認
	②	「ふざけてやりました。」この言葉を子どもたちが言ったときには教えるチャンスととらえ、自分たちの行動を考えさせる機会に変えていきます。	ふざけに対する指導による行動の変容を目指す	h 教師の専門家としての自覚
	③	どの子どもたちも幸せに生きていくことができるよう学ぶ学校場に私自身存在できることがとても幸せです。	子どもとの学びの場存在できる幸せ	その他
	④	*ぜひ、新福先生のお話をいろいろな先生に聞いてほしいと心から思いました。今回いろいろなセミナーに参加することができ感謝しています。本当にありがとうございました。	本研修への感謝と機会の広がりへの期待	p 研修や授業への期待
A2	①	教師の義務として生徒の安全を保障する義務があることを改めて考えた。	安全配慮義務についての考察	a 安全配慮義務の確認
	②	いじめに関しては、毎月アンケートを実施するなどして早期発見を目指して取り組んでいるが、いじめはどの集団にも起こりうるものだという考えに立ち、初期対応を含む、ミスのない対応が常にとれるように、日頃から研修していきたい。	アンケートによる早期発見・初期対応の大切さといじめ認識の確認	d 早期発見・初期対応
A3	①	いじめについて単に悪ふざけなどとしてとられるのではなく、犯罪行為を含む人権侵害行為と捉える必要があること、	いじめが犯罪を含む人権侵害行為であることの学び	n いじめ行為の犯罪性理解
	②	対応に当たっては個人で場当たり的に対応するのではなく、組織的に課題として当たる必要があることを改めて感じた。	組織的対応の必要性の学び	b 組織的対応の重要性
A4	①	問題が大きくなる前に丁寧に対応すること、情報を組織内で共有すること、	丁寧な対応と情報の共有化、	b 組織的対応の重要性
	②	子どもには毅然とした態度できちんと指導することなどがいじめ問題への対応で大事なのではないかと思います。	毅然とした態度による指導の大切さ	h 教師の専門家としての自覚
	③	また、加害生徒たちは、他人の人権を侵害する行為を行っており、犯罪にもなるということを知らせることは、いじめの抑止にもつながると思いました。	いじめが犯罪を含む人権侵害行為であることの学びがいじめ抑止の効果	n いじめ行為の犯罪性理解
A5	①	いじめのボーダーラインについてしることができた。	いじめのボーダーラインについての学び	e いじめとふざけの区別の学び
	②	自分だけの考え方によらず、他の先生方と	意見を話しをすることは大事だと感じた。	他の先生方との意見交流の大切さの学び
A6	①	どんな問題で裁判になると判決のための理由づけが難しくなり、加害者も被害者も100%納得いくものにはならない。	裁判になったときの困難さ	s 批判的考察
	②	だからこそ、問題が小さいうちに解決しなくてはいけないといじめ問題を通して改めて思った。	初期段階でのいじめ対応の大切さの考察	d 早期発見・初期対応
A7	①	いじめ問題をなくすには、日頃からの教師の見取り	日常的な教師の見取り	c 日常的な観察の重要性
	②	、学校の組織としての対応が大切だということを改めて強く感じました。教師の見取りとコーディネートの力でいじめ問題は減っていくと実感しました。	組織的対応の大切さの学び	b 組織的対応の重要性
	③	いじめ授業の実践を職場の研修でも行いたいと思います。	いじめ授業への研修への活用意欲	p 研修や授業への期待

A8	①	裁判所の視点について、より深く事例を学びたいと感じた。特に裁判所が学校にどのような行動を求めているかについて、検討を加えたいと思う。	裁判事例による学びの大切さと学校教師の行動対応についての考察	i 学校・教師対応の学び
	②	今回配付された資料について事実の一断面を切り取ったものではないかという心配も思えた。多面的複眼的な分析の機会も欲しい。	資料についての批判的検討の必要性	s 批判的考察
A9	①	実際の判決例を示しながら客観的にいじめを考えることによって、いじめについて学ばせるといのは面白いと思いました。	判決書教材を活用したいじめ考察の有効性確認	q いじめ判決書教材の有効性
	②	また、何が「いじめ」なのか、判断するときに、被害の集積・共同不法行為がポイントになってくることを初めて知りました。	いじめ判断における被害の集積と共同不法行為の学び	e いじめとふざけの区別の学び
A10	①	いじめの裁判所の判断についての認識を新たにすることができた。	いじめ問題への裁判所の判断についての学び	q いじめ判決書教材の有効性
	②	この研修で、教育活動全体をリーガルの面からとらえ直す必要性を感じた。生徒指導という問題に対し、リーガルの思考面から考え直してみたい。ありがとうございました。	教育活動全体をリーガルの面からとらえ直す必要性の学び	a 安全配慮義務の確認
A11	①	事例の中で教員間での情報交換や相談がきちんとできていなかったのだろうと感じました。	教員間の情報交換や相談の必要性	g 教員間コミュニケーションによる情報交換や意見交流の大切さ
	②	日々気づいた小さなことでも「ほう・れん・そう」は大事だと改めて思いました。	組織的対応の必要性の学び	b 組織的対応の重要性
A12	①	具体的な事例について判決文から学ぶことは、大変有意義であると感じた。	判決書教材を活用したいじめ考察の有効性確認	q いじめ判決書教材の有効性
	②	いじめ問題についてその都度対応し、個々で学んでいても、一つの問題について教師間で深く考えることはめったにないので、ぜひ伝講したいと思う。	いじめ問題について、教師間で深く考えていくことの大切さの学び	g 教員間コミュニケーションによる情報交換や意見交流の大切さ

ある。上記の表においては、研修会 A における研修後の感想文分析の一部を示した。抽出した構成要素については、生徒向けのいじめ判決書教材を活用した授業後の感想文において、生成された学校・教師の安全配慮義務に関するキーワードを参考にして抽出した¹³。その理由は、教員研修においては、学校・教師の安全配慮義務が教員研修の目的の重点事項となっているからである。生徒向けの授業後感想文の分析では、「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」を具体的な行為や事実として生徒たちは学習内容として学んでいる¹⁴。これらを参考にして、上記の表 2 の構成要素について分析し、抽出した。

7. 学びの履歴としての構成要素

以上の研修後の感想文の分類と分析によって、抽出された構成要素は、次の 19 通りである。

「a 安全配慮義務の確認」「b 組織的対応の重要性」「c 日常的な観察の重要性」「d 早期発見・初期対応」「e いじめとふざけの区別」「f 保護者との連携と情報共有」「g 教員間コミュニケーションによる情報交換や意見交流の大切さ」「h 教師の専門家としての自覚」「i 学校教師の対応の学び」「j 周囲の人たちからの情報収集」「k 表面的対応の問題」「l いじめ対応の自省的考察」「m いじめについての理解や認識」「n いじめ行為の犯罪性理解」「o いじめ対応の困難さ」「p 研修や授業への期待」「q いじめ判決書教材の有効性」「r マスコミについての言及」「s 批判的考察」

上記の構成要素に分類できなかった 4 つの感想記述については、「その他」として分類した。なお、構成要素の抽出については、キーワードの分類を検討した。(2015 年 9 月、大学教授 1 名、准教授 1 名)

抽出した 19 の構成要素を分析すると、大きく

次の5つに分類できるのではないかと考えられる。

(ア) 安全配慮義務についての具体的学び

「a 安全配慮義務の確認」「b 組織的対応の重要性」「c 日常的な観察の重要性」「d 早期発見・初期対応」「e いじめとふざけの区別」「f 保護者との連携と情報共有」「g 教員間コミュニケーションによる情報交換や意見交流の大切さ」「j 周囲の人たちからの情報収集」「k 表面的対応の問題」

(イ) 教師の専門性についての自覚

「h 教師の専門家としての自覚」「i 学校教師の対応の学び」「l いじめ対応の自省的考察」

(ウ) いじめの法的理解と現実的考察

「m いじめについての理解や認識」「n いじめ行為の犯罪性理解」「o いじめ対応の困難さ」

(エ) いじめ問題関係判決書授業や研修への期待

「p 研修や授業への期待」「q いじめ判決書教材の有効性」

(オ) 批判的考察とマスコミへの言及

「r マスコミについての言及」「s 批判的考察」

次に、その構成要素に分類できた記述がどれぐらい見られたのかについてまとめたのが、次の表3である。

<表3 構成要素の割合>

番号	学びの履歴としての構成要素	記述数	割合
1	q いじめ判決書教材の有効性	30	12.2
2	c 日常的な観察の重要性	30	12.2
3	b 組織的対応の重要性	25	10.2
4	h 教師の専門家としての自覚	23	9.6
5	d 早期発見・初期対応	19	7.7
6	g 教員間コミュニケーションによる情報交換や意見交流の大切さ	16	6.5
7	l いじめ対応の自省的考察	13	5.3
8	a 安全配慮義務の確認	11	4.5
9	i 学校・教師対応の学び	11	4.5
10	p 研修や授業への期待	10	4.1
11	f 保護者との連携と情報共有	10	4.1
12	o いじめ対応の困難さ	9	3.7
13	m いじめについての理解や認識	9	3.7
14	e いじめとふざけの区別の学び	8	3.3
15	s 批判的考察	6	2.5
16	n いじめ行為の犯罪性理解	4	1.6
17	k 表面的な対応の問題	3	1.2
18	r マスコミについての言及	3	1.2

19	j 周囲の人からの情報収集	2	0.8
20	その他	4	1.6

表3で示したそれぞれの構成要素の割合を、上述した5つの分類で整理すると次の表4のようになる。

<表4 5つの分類による構成要素割合>

構成要素の分析と分類	記述数	割合
(ア) 安全配慮義務についての具体的学び	124	50.4
(イ) 教師の専門性についての自覚	47	19.1
(ウ) いじめの法的理解と現実的考察	22	8.9
(エ) いじめ問題関係判決書授業や研修への期待	40	16.3
(オ) 批判的考察とマスコミへの言及	9	3.7

上記の表3、4より、本判決書を活用した教員研修においては、「(ア) 安全配慮義務についての具体的学び」を受講した教員の半数に学びの履歴とすることができることがわかった。その中でも、「C 日常的な観察の必要性」や「b 組織的対応の重要性」「c 早期発見・初期対応」「d 教員間コミュニケーションによる情報交換や意見交流の大切さ」が、学習内容の構成要素の中心になっていることが分かった。

また、「(イ) 教師の専門性についての自覚」については、2割の教員に、その専門性を高めることの重要性を自覚させることが可能であることがわかった。その中でも「h 教師の専門家としての自覚」「l いじめ対応の自省的考察」が、学習内容の構成要素の中心になっていることが分かった。

8. 判決書教材と感想文記述の構成要素の比較

これまで、本判決書教材の記述と抽出した構成要素、および、研修後の感想文の分類と分析によって、抽出された構成要素について明らかにしてきた。それでは、本判決書教材において学習内容として含まれている構成要素が、4つの研修において、どのように教師たちに学びの履歴となる構成要素となって抽出されたのか。両者の構成要素の相違点と共通点について、比較検討したい。

本いじめ問題関係判決書教材においては、「a 安全配慮義務の確認」「b 組織的対応の重要性」「c 日常的な観察の重要性」「e いじめとふざけの区別」「f 保護者との連携と情報共有」「h 教師の

専門家としての自覚」「j 周囲の人たちからの情報収集」「k 表面的対応の問題」の8つの構成要素が抽出されたことは、すでに説明した。

これに対し、研修後の感想文の分類と分析によって、抽出された構成要素は、19通りであり、「a 安全配慮義務の確認」「b 組織的対応の重要性」「c 日常的な観察の重要性」「d 早期発見・初期対応」「e いじめとふざけの区別」「f 保護者との連携と情報共有」「g 教員間コミュニケーションによる情報交換や意見交流の大切さ」「h 教師の専門家としての自覚」「i 学校教師の対応の学び」「j 周囲の人たちからの情報収集」「k 表面的対応の問題」「l いじめ対応の自省的考察」「m いじめについての理解や認識」「n いじめ行為の犯罪性理解」「o いじめ対応の困難さ」「p 研修や授業への期待」「q いじめ判決書教材の有効性」「r マスコミについての言及」「s 批判的考察」であった。

まず、両者に共通する構成要素をみていくと、判決書教材の構成要素8つすべてが、研修後の感想文による記述においても、見られることがわかった。その中でも特に、「a 安全配慮義務の確認」「b 組織的対応の重要性」「c 日常的な観察の重要性」「h 教師の専門家としての自覚」に関連する感想文記述が表3より多く見られることがわかる。本判決書教材では、「(ア) 安全配慮義務についての具体的学び」や「(イ) 教師の専門性についての自覚」が期待できることが明らかになった。

次に両者の違いをみると、研修後の感想文記述においては、判決書教材には見られないのに、「g 教員間コミュニケーションによる情報交換や意見交流の大切さ」「i 学校教師の対応の学び」「l いじめ対応の自省的考察」「m いじめについての理解や認識」「n いじめ行為の犯罪性理解」「o いじめ対応の困難さ」「p 研修や授業への期待」「q いじめ判決書教材の有効性」「r マスコミについての言及」「s 批判的考察」が、研修を受けた教師の学びの履歴としての構成要素として抽出された。これらは、「(エ) いじめ問題関係判決書授業や研修への期待」だけでなく、いじめ問題に対して具体的現実的に学ぶことで、コミュニケーションの大切さやいじめ対応の自省的な考察、い

じめ認識の深化などの教師の専門性に関わる学びが、4つの研修による副次的な内容や方法を通して培われたものと考えられる。

9. 成果と課題

本研究を通して明らかになったことを整理すると、次の3点である。

まず一つが、本いじめ問題関係判決書教材においては、学校・教師の安全配慮義務に関連して、「e いじめとふざけの区別」などの構成要素が抽出され、学習内容として準備されていることが分かった。

二つ目に、本判決書教材を活用した研修後の感想文記述から、受講者としての教師は本研修を通して、学びの履歴として19におよぶ構成要素を抽出することができた。それらの要素は5つに分類でき、「(ア) 安全配慮義務についての具体的学び」「(イ) 教師の専門性についての自覚」「(ウ) いじめの法的理解」「(エ) いじめ問題関係判決書授業や研修への期待」「(オ) 批判的考察とマスコミへの言及」であった。その中では、「(ア) 安全配慮義務についての具体的学び」が5割、「(イ) 教師の専門性についての自覚」が2割の教師において、学びの履歴となっていることが分かった。

三つ目に、いじめ判決書教材と感想文記述の構成要素の比較から、教材に含まれている構成要素すべてが、研修後の感想文記述に見られ、本判決書教材では、「(ア) 安全配慮義務についての具体的学び」や「(イ) 教師の専門性についての自覚」が期待できることが明らかになった。

以上の3点により、本研究では、東京高裁平成13年12月20日のいじめ問題関係判決書を活用した教員研修が、専門性を自覚させる具体的な安全配慮義務に関連する知的学びを教師らに習得可能にすることを明らかにすることができた。

本研究の課題については、まず一つに、他のいじめ問題関係判決書教材ではどのような結果となるのかについて、さらに検討を進め、それらの教材では、どのような特色があるのかを明らかにしていくことがあげられる。

また、研修についてはさらに検討する機会を増やし、多数の講師による受講後の感想文のデータ

を増やして妥当性を高めていくことが求められる。

付記：本研究は、平成26年度石巻専修大学IK地域研究助成による研究成果の一部である。

- 1 森田洋司・清水賢二『いじめ～教室の病い』金子書房、1986
- 2 内藤朝雄『いじめの構造』講談社現代新書、2009
- 3 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
- 4 鈴木翔『教室内（スクール）カースト』光文社新書、2012
- 5 市川須美子は教育法学の立場からいじめ裁判についての研究を重ね、学校・教師の安全配慮義務などについて、具体的ないじめ裁判の判決文をもとに分析した。その研究は、学校現場での生徒指導・生活指導の具体的な指針となっている。

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

坂田仰は、いじめ問題を教育法学の立場から整理し、生徒指導における裁判判決書による事例学習の重要性を述べる。生徒指導に苦悩する教職員に対して、「生徒指導に関わる諸問題の現状を踏まえ」、「学校現場に今後期

待される方向性」を導く関係法令と裁判例を示した。

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

そして、子どもの人権の視点から、舟木正文は提起してきた。いじめ判決文による教師の事例学習を提起するのは、坂田仰や市川須美子である。また、梅野正信は、児童・生徒への授業実践レベルとしてのいじめ判決書教材を活用した授業を提起し、そのことが教師の事例学習に重なっていくと提起した。梅野は、いじめ授業のための判決書教材を開発し、提供している。

- 6 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.8-10
- 7 山元研二は、1997年より論者とともにいじめ判決書教材を活用した中学生向けの授業実践を継続して行ってきた。
- 8 浪本勝年・箱田英子・岩崎政孝・吉岡陸子・船木正文『教育判例ガイド』有斐閣、2001／喜多明人・橋本恭宏・船木正文・森浩寿編『解説学校安全基準』不磨書房、2008
- 9 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
- 10 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
- 11 新福悦郎「いじめ問題関係判決書を活用した授業の構成要素に関する研究」（博士学位論文）2015年9月提出
- 12 上記11と同じ、pp.386-389
- 13 上記11と同じ
- 14 上記11と同じ、pp.405-407