

いじめ問題関係判決書を活用した授業の構成要素に関する研究

2015年

兵庫教育大学大学院

連合学校教育学研究科

新 福 悦 郎

目次

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

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

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

第1章 研究の目的と構成

第1節 問題の所在

1 研究の契機

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 いじめ問題の背景と行政の取組

(1) 第1次ピークにおける行政の取組の経緯

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

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

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

(2) 第2次ピークにおける行政の取組の経緯

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

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

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

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

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

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

（3）2000年代以降の行政の取組の経緯

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

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

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

3 学校における人権問題へのアプローチ

(1) 道徳を中心とした教科領域等における取組の特色

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(2) 人権教育におけるアプローチ

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

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

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

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

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

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

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

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

（3）問題意識

以上、学校における人権教育の実践的アプローチを見てきた。

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

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

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

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

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

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

この授業には、いったいどのような課題があるのか。

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

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

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

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

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

第2節 本研究の目的

1 本研究の目的

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 本研究の課題

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

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

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

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

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

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

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

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

3 先行研究と本研究の位置づけ

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

(1) 研究者による分析

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

（２）本研究の位置づけ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

第3節 本研究の内容及び構成

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁴ 上猶覚実践による「七塚小学校いじめ事件」が掲載された。

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- 再構築とピア・サポート」奈良教育大学教職大学院研究紀要『学校教育実践研究』2、2010、pp. 31-42)など、最近では「ラボラトリー方式の体験学習：ELLM」を津村俊充（南山大学）が提案している。（津村俊充「グループワークトレーニングーラボラトリー方式の体験学習を用いた人間関係づくり授業実践の試みー」『教育心理学年報』49、2010、pp. 171-179）ストレス・マネジメントなどのスキル・トレーニングの活用（竹中晃二編『子どものためのストレス・マネジメント教育 対症療法から予防措置への転換』1997、北大路書房／富永良喜「いじめ防止とこころの授業」『精神科』12(1)、2008、pp. 22-26／細田幸子・三浦正江「児童を対象としたストレスマネジメント教育における一考察ーストレスマネジメント・スキルの実行度に注目してー」『ストレス科学研究』28、2013、pp. 45-54／安藤美華代「小中連携による児童生徒のいじめを予防する継続的心理教育ー“サクセス・セルフ 2010”を用いた実践研究ー」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』151、2012、pp. 13-22；安藤はソーシャル・スキルトレーニングを中心にしたプログラムを開発し、サクセス・セルフと呼んでいる。）、危険防止教育の一環としてのCAPプログラム（砂川真澄編『いじめの連鎖を断つーあなたもできる「いじめ防止プログラム」』富山房インターナショナル、2008）などがある。それらの主眼は、現代の子どもたちのコミュニケーション能力の不十分さをスキル向上を通して、改善していこうとするものである。そのため、それらはコミュニケーション能力などのスキルを重視したもので、具体的ないじめ問題を直接的な学習内容や対象にした授業ではなく、法的アプローチからの学びは見られない。
- ¹² 新福悦郎『いじめ裁判判決文を活用した法教育に関する研究』鹿児島大学大学院教育学研究科修士論文、2003、pp. 55-60、その後、『道徳教育』（明治図書）229号（1980年1月号）～666号（2013年12月号）まで調査したが、分類に変化は見られなかった。
- ¹³ 松尾直博「学校における暴力・いじめ防止プログラムの動向ー学校・学級単位での取り組みー」『教育心理学研究』50、2002、pp. 487-499
- ¹⁴ 判決書は活用しないが、いじめの犯罪性を強調する法的アプローチの実践は一部見られる。大江浩光著押谷由夫解説『「いじめ」の授業ー道徳自作資料集ー』明治図書、2000、pp. 24-33。最近ではTOSSはホームページ「新トランド」でいじめの犯罪性を強調する実践例を紹介している。
- ¹⁵ 人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「人権教育の指導方法等の在り方について〔第三次とりまとめ〕～指導等の在り方編～」2008年、p. 1
- ¹⁶ 政府の「人権教育・啓発に関する基本計画」（2002年3月閣議決定）や「人権教育・啓発白書」（法務省・文部科学省）においては、個別的な人権課題として「子ども」を取り上げ、子どもたちを取り巻く環境の懸念すべき状況として、いじめや校内暴力をあげている。
- ¹⁷ 文部科学省「人権教育の指導方法等に関する調査研究会議「人権教育の推進に関する取組状況の調査結果について」2013年10月、p. 1
- ¹⁸ 2000年には「川崎市子どもの権利に関する条例」が制定され、「人間としての大切な子どもの権利」として、「子どもは安心して生きることができること」「あらゆる形態の差別を受けないこと」「平和と安全な環境の下で生活ができること」が示されている。
- ¹⁹ 文部科学省通知「いじめ問題への取組の徹底について」2006年10月19日
- ²⁰ 淀澤勝治「道徳時間における人権教育の在り方に関する研究ー道徳の時間にいじめや差別をどう扱うのか？ー」『人権教育研究』第10巻、2010、pp. 31-45
- ²¹ 文部科学省「平成25年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」
- ²² 文部科学省「平成25年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」では、「学校におけるいじめ問題に対する日常の取組」として、「道徳や学級活動の時間にいじめにかかわる問題を取り上げ指導を行った」学校の割合は、85.8%に及んでいる。
- ²³ 上猶覚「法的知見に基づくいじめ裁判判決文を活用した人権学習の開発研究ー小学校の事例を中心にー」『九州教育学会研究紀要』30、2002、pp. 203-209 その他に山元研二「判決書による『いじめを考える』2006年度版」鹿児島県中学校社会科教育研究会編『社会科教育実践報告集』45、2006、pp. 20-29／山元研二、上猶覚、新福悦郎「実践記録・中学校 裁判の判例を活用した〈いじめ〉を考える授業（特集 中学・高校の総合学習）」『歴史地理教育』（607）、2000、pp. 20-27 などがある。
- ²⁴ 森田洋司・清水賢二編『いじめー教室の病い』金子書房、1986、pp. 30-31
- ²⁵ 森田洋司・清水賢二編『いじめー教室の病い』金子書房、1986、p128では、「善悪の判断を問われ、これを『悪』と評価するのは意識的な評価のレベルで行われる。これにたいして『おもしろい』という意識は状況からの誘発因にたいする情動的反応とみなすことができよう。善悪の判断が『知』のレベルとすれば、おもしろいという反応は『情』のレベルにかかわるものであり…」と説明されている。
- ²⁶ 森田洋司・清水賢二『いじめー教室の病い』金子書房、1986、pp. 127-131
- ²⁷ 森田洋司・清水賢二編『いじめー教室の病い』金子書房、1986、pp. 33-38
- ²⁸ 広井良典『コミュニティを問いなおすーつながり・都市・日本社会の未来』ちくま新書、2009、p. 17
- ²⁹ 内藤朝雄『いじめの構造』講談社現代新書、2009、p. 39
- ³⁰ 土井孝義『友だち地獄ー「空気を読む」世代のサバイバル』ちくま新書、2008、p. 27

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

第2章 本研究におけるいじめの態様

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

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

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

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

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

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

第1節 本研究におけるいじめ態様の類型化

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

1 文部科学省のいじめ態様

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

ところが、新しい態様の内容は、「冷やかしやからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる。」「仲間はずれ、集団による無視をされる。」「軽くぶつかられたり、遊ぶふりをして叩かれたり、蹴られたりする。」「ひどくぶつかられたり、叩かれたり、蹴られたりする。」「金品をたかられる。」「金品を隠されたり、盗まれたり、壊されたり、捨てられたりする。」「嫌なことや恥ずかしいこと、危険なことをされたり、させられたりする。」「パソコンや携帯電話等で、誹謗中傷や嫌なことをされる。」「その他」と見直された。

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

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

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

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

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

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

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

2 研究者が注目するいじめ裁判例といじめ態様との関連

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

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

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

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

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

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

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

(1) 「冷やかしからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる。」といじめ裁判例

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

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

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

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

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

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

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

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

(2) 「仲間はずれ、集団による無視をされる。」といじめ裁判例

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(4)「金品をたかられる。」といじめ裁判例

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(6) 「軽くぶつかられたり、遊ぶふりをして叩かれたり、蹴られたりする。」といじめ裁判例

2006年度から新たにいじめ態様として付け加えられた「軽くぶつかられたり、遊ぶふりをして叩かれたり、蹴られたりする。」については、どのような裁判例を研究者は重視しているのか。

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

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

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

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

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

(7)「嫌なことや恥ずかしいこと、危険なことをされたり、させられたりする。」といじめ裁判例

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

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

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

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

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

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

この分類における「嫌なことや恥ずかしいこと、危険なことをされたり、させられたりする。」という態様については、研究者においては、取り上げた三つの事例ともに「性的いじめ」に関わるものである。

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

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

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

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

(9)「特別な支援を必要とする児童・生徒へのいじめ」といじめ裁判例

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

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

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

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

第2節 本研究におけるいじめ態様と裁判例の選定

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

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

1 本研究における五つのいじめの態様

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

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

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

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

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

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

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

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

2 本研究で取り上げる「いじめとふざけ」の考察

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

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

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

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

3 本研究で取り上げる「特別支援いじめ」の考察

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

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

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

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

市川や梅野、采女が取り上げた特別な支援を必要とする生徒がいじめ被害者となった判決書は(2)「大阪府中学校いじめ暴行殺害事件」である。この判決書では「情緒不安定、発育遅滞、場面元緘黙」という知的障がい・情緒障がいの女生徒が大阪府の中学校において、教職員の見ていないところで日常的に暴行と言葉によるいじめを受けていたが、放課後約25分間にわたって暴行を受け、殺害された事件についての損害賠償請求事件である。

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

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

4 「ネットいじめ」を対象外とする理由

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

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

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

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

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

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

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

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

5 いじめの態様に対応した裁判例の選定

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

(1) 「悪口」

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

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

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

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

(2)「無視・仲間はずれ、村八分」

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

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

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

(3) 「暴行・恐喝」

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

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

(4) 「物理的いじめ」

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

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

(5) 「性的嫌がらせ」

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

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

(6) 「いじめとふざけ」

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

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

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

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

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

(7) 「特別支援いじめ」

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

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

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

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

第3節 本研究における「学習内容」の構成要素についての考察

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

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

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

1 予想した「学習内容」の構成要素の考察

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

以上、本研究における「学習内容」の構成要素について仮説的に考察した。

2 本研究によって抽出できた学習内容の構成要素

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

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

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

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

⑧「不法行為」については、「t いじめの犯罪性理解」として抽出できた。

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

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

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

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

⑪「法的措置」については、「l 被害者救済の法的措置」として抽出できた。

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

⑬「決意」については、「p いじめ防止抑止の決意」として抽出できた。

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

⑮「体験」については、「u いじめ体験」として抽出できた。

「q いじめ授業への感謝」については、予想外のものとして抽出できた。

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

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

¹ 市川須美子『学校教育裁判と教育法』三省堂、2007、p. 14

² 森田洋司・清水賢二『いじめ 教室の病い』金子書房、1986、p. 58

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁷⁴ 文部科学省は、毎年、「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」を発表している。その中には、「2）いじめの状況」の調査項目もある。「（2-6）いじめの態様」についても調査がなされている。

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

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

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

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

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

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

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

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

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

第1節 判決書選択の妥当性

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

第一に、裁判に関する研究者の先行研究との関わりを述べたい。

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

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

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

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

第2に、授業としての適否を述べたい

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

以上、「悪口」のいじめ態様に対応した本判決書教材は妥当であると判断する。

第2節 いじめ判決書教材の開発および構成要素の抽出

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

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

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

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

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

1 判決書教材開発の視点

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

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

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

2 判決書教材の開発

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

【判決の概要¹⁶⁾】

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

【認定された事実】

(1) 小学校 6 年生 1 学期の事実経過

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

(2) 小学校 6 年生 2 学期及び 3 学期の事実経過

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(3) 中学校1年生 4月以降の事実経過

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

【裁判所の判断】

イ 本件暴行1について

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

ウ 本件暴行2について

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

エ 本件暴行未遂について

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

オ 本件つきまとい、本件監視について

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

カ 本件暴行脅迫について

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

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

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

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

ク 本件脅迫2について

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

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

[争点(4)について]

ア 被告らの責任原因について

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

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

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

イ 原告Aの損害について

(ア) 被告Bらの負うべき損害賠償額（本件住居侵入暴行の点を除く）

原告Aが被った精神的苦痛に対する慰謝料としては、200万円が相当である。

(イ) 被告Bらの負うべき損害賠償額

原告Aが被った精神的苦痛に対する慰謝料としては、140万円が相当である。

(ウ) 被告B及び被告Cが負うべき損害賠償額（本件住居侵入暴行の点）

原告Aが被った精神的苦痛に対する慰謝料としては、50万円が相当である。

(エ) 被告市が負うべき損害賠償額

原告Aが被った精神的苦痛に対する慰謝料としては、70万円が相当である。

【結論】

ア 被告Bら

(ア) 原告Aに対し、連帯して200万円

(イ) 原告Aに対し、連帯して50万円

(ウ) 原告Aの父に対し、128万5000円（前記2(4)ウ(イ)）

イ 被告Dら

(ア) 原告Aに対し、連帯して140万円

(イ) 原告Aの父に対し、128万5000円

ウ 被告Cら

原告Aに対し、連帯して50万円

エ 被告市原告Aに対し、70万円

3 判決書教材の構成要素の抽出

ここでは、本判決書教材から構成要素を抽出する。

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

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

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

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

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

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

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

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

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

第3節 判決書教材の構成要素を組み入れた授業の開発

1 授業構成案の開発

授業構成は3時間である。次の表6のような学習過程を計画した。

＜表6 京都市小中学校いじめ事件の判決書教材を活用した授業構成＞

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

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

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

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

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

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

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

2 授業実践の概要

(1) 基礎的なデータ

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

(2) 授業の概要および特色

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

(ア) 事前アンケート

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

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

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

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

(イ) 本授業についての生徒達の評価

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

（「◎とても」とそれ以外の○△×に分けて、 χ^2 検定を実施）

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

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

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

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

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

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

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

（ウ）2週間後と半年後の授業後質問紙調査

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

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

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

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

1) 質問紙調査の方法

2011年10月実践、公立中学校1年2クラス、63名。授業者 新福悦郎。

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

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

表9が2週間後、半年後の質問紙調査の結果である。

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

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

2) 半年後のアンケート調査

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

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

①の結果については、表 10 のとおりである。

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(3) 本授業の特色のまとめ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

第4節 授業感想文にもとづく構成要素の抽出および分析

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

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

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

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

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

1 感想文記述によるキーワードと抽出できる構成要素

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 感想文記述によって抽出できた構成要素

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

(1) 「b 無視・仲間はずれ・村八分」のいじめ態様についての記述

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

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

(2) 「c 暴行・恐喝」のいじめ態様についての記述

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

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

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

(3) 「d 物理的いじめ」のいじめ態様についての記述

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

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

(4) 「e いじめとふざけ」のいじめ態様の記述

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

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

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

(5) 「h 学校教師の安全配慮義務」についての記述

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

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

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

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

(6) 「i 加害者保護者の保護監督義務」についての記述

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

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

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

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

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

(7) 「k 同級生の不作為と対応考察」についての記述

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

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

(8) 「1 被害者救済の法的措置」についての記述

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

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

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

(9) 「n 被害者への共感・心情理解」についての記述

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

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

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

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

(10) 「o 加害者対応の批判」についての記述

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

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

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

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

(1 1) 「p いじめ防止抑止の決意」についての記述

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

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

(1 2) 「s 被害者対応の考察」についての記述

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

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

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

(13) 「t いじめの犯罪性理解」についての記述

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

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

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

(14) 「a 悪口」の態様についての記述を含む学び

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

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

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

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

<表 13 感想文記述に見られる言葉の問題の集計結果>

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

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

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

(15) 「いじめのきっかけ」についての記述

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

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

第5節 小括

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁶ 文部科学省「平成25年度 児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査について」2014

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

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

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

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

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

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

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

¹² 言葉の問題といじめ対応に関わる実践や研究には多様なものがある。

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁷ 文部科学省『平成20年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」について』2009。

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

¹⁹ 『判例時報』1915号、p.123

²⁰ 坂田仰『教育法規実践学【上巻】』教育開発研究所、2014、p.96

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

第1節 判決書選択の妥当性

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

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

まず第一に、裁判に関する研究者の先行研究との関わりについて述べたい。

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

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

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

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

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

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

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

第二に、授業としての適否について述べたい。

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

第2節 いじめ判決書教材の開発および構成要素の抽出

1 判決書教材活用の視点

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

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

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

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

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

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

2 判決書教材の実際

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

【判決】

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

【事件の経過】

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

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

2. 2学期

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

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

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

3. 11月15日の「葬式ごっこ」

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

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

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

4. 12月

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

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

5. 3学期

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

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

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

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

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

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

6. 自殺と遺書

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

「家の人、そして友達へ

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

【裁判所の判断】

1. 教員らの過失について

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

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

2. 加害生徒の両親の監督義務違反について

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

3 判決書教材の構成要素の抽出

ここでは、本判決書教材から構成要素を抽出する。

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

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

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

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

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

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

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

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

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

第3節 判決書教材の構成要素を組み入れた授業の開発

1 授業構成案の開発

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

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

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

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

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

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

2 授業実践の概要

(1) 基礎的なデータ

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

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

(2) 授業の概要および特色

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

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

(ア) 授業記録①

実践①1998年では、以下のような発言が見られた。

(T：教師、それ以外：生徒)

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

T1：何もしていないというのは？先生たちはどういう感じでしたか。

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

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

A3：色紙に書くのをやめさせればよかった。

T3：なるほど。他には？どういう態度・行動をとればよかった？

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

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

(イ) 授業記録②

実践①1998年では、次のような発言が見られた。

(T：教師、それ以外：生徒)

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

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

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

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

T2：なるほどね。でも、転校なんてできるんですか？

S4: できるんじゃないの。

S5: 実際やった人がいるよ。

S6: 親が動けばできるんじゃないの。

T3: 親が引っ越して、校区を変える？

S7: いや、そのまま近くの中学校へ移る！

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

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

T5: では、あと5班の人が考えたことがあります。5班の人、説明をどうぞ。

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

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

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

S12: 別の学校へ行けばいいよ。

S13: それだったら転校と同じでしょう。

S14: 塾とかという方法もあるし、そういうところで勉強すればいいよ。

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

(ウ) 授業記録③

実践②(2000年)では次のような発言も見られた。

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

では、これらいじめが、どんな罪になるか、みんなわかるかな？

S1: 暴行罪とか…

T1: 暴行罪ね、……じゃあ、使いつ走りは？シカトはどうだろう？

S2: ……

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

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

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

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

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

S3: 「人に義務のないことを行わせ」と言うところ。

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

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

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

S4: 脅迫罪。

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

S5: たばことかお菓子を買に行かせる。

T7: うん、そう。だから、何という罪？

S6: 強要罪。

T8: そうなんです。

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

T9: 次にA君に対する暴行は何という罪にあたりますか。

S7: 傷害罪。

T10: 暴行罪ではなくて、傷害罪ね。葬式ごっこは？

S8: A君を侮辱したことになるので、侮辱罪だと思います。

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

脅迫電話はどうですか。

S9: 脅迫だから、脅迫罪でしょう。

T12: そうですね。この中で、脅迫電話を受けたことがある人？

S10:

T13: そんな電話を受けたら、犯罪だから、許したらいけないね。

次に集団シカトはどうでしょう。どんな犯罪になるのでしょうか。

S11: 人を侮辱したことになるから、やはり侮辱罪。

S12: 人の名誉を毀損したことになるので、名誉毀損罪ではないですか。

T14: なるほど・・どうなのでしょうかね。

第34章の「名誉に対する罪」であることは、間違いないでしょうね。

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

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

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

T15: うん、その説明を言って。

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

T16: 葬式ごっこは？

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

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

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

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

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

(3) 本授業の特色のまとめ

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

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

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

第4節 授業感想文にもとづく構成要素の抽出および分析

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

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

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

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

1 感想文記述によるキーワードと抽出できる構成要素

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 感想文記述によって抽出できた構成要素

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

(1) 「a 悪口」のいじめ態様についての記述

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

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

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

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

(2) 「b 無視・仲間はずれ・村八分」のいじめ態様についての記述

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

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

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

(3) 「c 暴行・恐喝」のいじめ態様についての記述

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

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

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

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

(4) 「h 学校教師の安全配慮義務」についての記述

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

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

(5) 「j 被害者保護者の保護監督義務」についての記述を含む学び

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

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

(6) 「I 被害者救済の法的措置」についての記述

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

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

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

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

(7) 「n 被害者への共感・心情理解」についての記述を含む学び

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

(B20⑤)

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

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

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

(8) 「o 加害者対応の批判」についての記述を含む学び

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

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

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

(9) 「p いじめ防止抑止の決意」についての記述を含む学び

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

「決意」については、自分なりの今後の生き方に対する思考であり、同時にいじめ判決文を通して学習したことをもとにした判断を示すものと考えられる。本判決書を活用した授業後には、多くの感想文に決意を示す記述が見られた。

(10) 「q いじめ授業への感謝」についての記述を含む学び

- ・ そして、A君の気持ち、教師の責任、傍観者などの責任を考えたので僕たちは絶対いじめをしてはいけないという自覚を持つことができたと思うのでとてもいい授業だったと思う。これからも続けてほしい。(B4②)
- ・ これから先、もし自分がいじめられたり、いじめる側に立ちそうになったりした時、この[いじめの授業]で学んだことを思い出し、心を強く持っていきたいです。[自殺]という行動。私はこれだけは絶対にしません。精一杯この先、生きていきたいです。逃げずに前向きに生きる。[いじめの授業]で命の大切さを深く学びました。(B10④)
- ・ 私はいろんな方法を試さないうちに命を捨てたA君や平気で人を殴ったりできるBCのような人達をなくすためには、学校などで小さい時から命の大切さについて、このいじめの授業のような学習を増やさないといけない必要があると思いました。(B27⑥)

本キーワードに抽出できる感想文記述は、すべてのいじめ判決書教材を活用した授業後に見られる。それは、本学習内容が生徒たちの必要とする生活上での学習内容と重なっていたからではないかと考えられる。

(1 1) 「r いのちを奪ういじめの理解」についての記述

- ・ 一度でいいからAをなぐさめてあげればよかった。冗談のつもりがだんだんいじめにつながっていき、挙げ句の果てに自殺をしてしまう。そういうことが分かったらもういじめはできない。

(B59②)

- ・ 人間っていじめのどこが楽しくやっているのかが不思議に思います。私もA君の立場になると「自殺」を考えます。これから社会人になっていく途中、またもやいじめがあるかもしれない。子どもがするいじめってものすごくこの人生をぐたぐたにくだいていくようないじめです。(B67②)
- ・ いじめはいけないと思う。なぜなら、人を自殺に追い込んだりするからだ。ぼくはまだ、いじめはされた事はないが、この勉強をしていってだんだんいじめというおそろしさがわかってきたような気がする。ぼくは、いじめられたくもないし、いじめたくもない。(B77①)

いじめによっていのちを奪われてしまうことについての理解を示すキーワードである。本判決書教材では、追い込まれた被害者は最終的に遺書を残して自殺してしまう。この事実を通じた学習によって、いじめの積み重ねがいかに関与者を追いつめていくか、そして最終的に自殺といういのちを奪い、「人生をぐたぐたにしてしまう」状況に追い込んでいくかを学んだと考えられる。

(1 2) 「s 被害者対応の考察」についての記述

- ・ 今回のいじめについての話を聞くと、もちろん中心のB、Cらが悪いが、Aにも悪いところがないわけではない。自分の思ったことも言えないのでヘラヘラしてたり、反抗しなかったらBCらだっつけあがってしまうし、だからといって自殺してしまうのもどうかと思う。 自殺させたB、Cらはもちろん悪い。だが、Aも自殺するぐらいなら、抵抗すればいいと思う。だけど、どうしてもぼくはAが自殺することを理解できないし、許せない。(B31①)
- ・ いじめをうけたら、まず一人で悩んだりせずに周りの人に相談する。(B75①)
- ・ たしかに、死ぬ勇気があれば、最初のうちにことわったり親にももっと深く相談できた。

(B87②)

本構成要素は、すべてのいじめ判決書教材を活用した授業で見られる共通のものである。被害者のとった対応について、上記の記述を見れば分かるように批判的な意見が多く見られる。これらの意見は、被害者が自殺という手段をとらざるをえなかった極限的な心理状況の理解が不足しており、いじめ責任を被害者本人に転嫁する意見につながりかねない

いものである。上記の感想文では、「自殺するぐらいなら」という文言にあるように、他に道はなかったのかということを問いかけている。

(13) 「t いじめの犯罪性理解」についての記述

- ・ この学習でいじめが犯罪だということが分かりました。プリントを読んでも「葬式ごっこ」で色紙を書くことも犯罪だと知っておどろきました。いじめは人を傷つけて苦しめるということも分かりました。私はいじめをしているところをみたら、いじめられている人を助けてあげたいです。

(B56①)

- ・ いじめには、シカト・パシリ・暴行などたくさんある。その一つ一つが『傷害』『強要』などの犯罪になることが分かった。加害者も悪いけど「周囲の人」や「学校・教師」なども悪い。BやCにこわがっていたら、いじめは止まらないけど、Aのために力を貸してあげたら、Aには少しは生きようと思えたかもしれない。いじめにあった人は、助けを求めるけど、だれも助けてくれなかったら、自殺に追い込まれてしまう。(B35①)
- ・ 今回勉強してみて、今まで以上に「いじめ」がいけないことだということを痛感した。自分はしたこともないし、されたこともない。だから、いじめに対して深く考えたことはない。シカトなどは、友達どうし、ふざけてしたりするが、それが、「名誉毀損」という罪になるのは知らなかった。

(B15①)

感想文ではいじめが悪いという道徳的判断に関わる記述だけではなく、いじめが犯罪であり、不法行為であることを理解したことを示すものが見られた。

下線部に見られるような記述が、感想文に多数見られた。いじめが犯罪であることを理解し、具体的に葬式ごっこやシカト・パシリ・暴行などの事実が感想文記述に表れている。また、そのような不法行為としてのいじめが刑法における罪としての理解と自殺へつながることの理解が見られる。不法行為を理解し、指摘する記述を含む感想は、法との関わりを持つ認識が育成されたということであろう。本判決書では「いじめの具体的な事実を通した刑法との関連での犯罪性理解」が本学習のキーワードとして考えられよう。

(14) 「k 同級生の不作為と対応考察」についての記述

- ・ もし、中野区中学校の2年X組だったなら、私はA君に対してどう接していたのだろうか？BC君に対してどう接していたのだろうか？傍観者がだまって見ていたのはたしかに悪い。でも、クラスメイトの中には「A君と話したいけど、BCに暴行されるのが悪い」という人もいたと思う。A君が悩んでいたのと同じくらいクラスの人も悩んでいたんじゃないか。そう思いました。(B10②)

- ・ はじめは思ってたけど、やっぱり私もこわくて止めにはいることはできないと思います。でも、知らないところで話すことはできたと思うし、みんなで止めればよかったし、いろいろなことを考えていじめをなくすことはできたと思います。(B24②)
- ・ クラスの人みんなでAの味方になれば、B、Cらのグループも手出しができなくなって、Aもいじめられずに死ななくて済んだと思う。だから、みんなでAを守れなかったと思う。(B55①)

本いじめ判決書教材では、この構成要素に含まれる感想文記述はかなり多く見られた。それは、「葬式ごっこ」が判決書教材において事実認定され、それをもとにした現実的考察が授業構成に位置付けられているからだと考えられる。記述に即したキーワードでは、「他の生徒たちの不作為と対応考察」、「他の生徒たちの不作為と現実的対応考察」、「他の生徒の対応の問題点」などが挙げられる。不作為について自分自身に置き換えて現実的に考察し、いじめに対して何もしなかったばかりか、葬式ごっこに加わってしまった同級生を批判的に考察していることがわかる。本判決では「葬式ごっこ」と関連づけて、この問題について当事者意識をもって、この問題について考察しているように思われる。そのため、本判決書においては「葬式ごっこをもとに」と「当事者意識」が、この判決書教材による学習内容のキーワードとして上げられると考えられる。

(15) 「u いじめ体験」の表明

小学校の時や中学校に入学してからのいじめ体験、さらには今現在いじめられていることを表明する記述を含む感想文は5つに見られた。

- ・ 「…私は実は今、ある女子から半分いじめられ、半分利用されています。…その女子は自分がきげんいいときだけいいふうを利用して、悪いときはいじめます。私はその子から小1の時からいじめられています。…」(B69②)
- ・ 1年(小)のとき、いじめられてたのかわからないけど、1度、給食の時間に、机を離された。いっしょに仲間に入れてくれなかった…。わたしは暗い子だった。小1～4まで。小5になって、明るくなると(わたしが)とたんにいじめはなくなった。なぜか。考えてみた…。わたしが明るくなったから。明るい＝強気とみんな思っているのかも。だから、明るくなったとたんにいじめはなくなったと思う。気弱な人しかイジメない。いや、イジメられない。イジメする人こそ気弱である。イジメなくしたい。(B50②)

自分自身の体験を思い切って書いてくる生徒たちは、一般的な道德実践においても見られる。いじめ判決書活用授業においても同様に見られるが、どの判決書においても1～2の数であり、本判決書教材を活用した授業後においては、他の判決書と比較してもその件数が多かった。その理由については今後検討していくべき課題であるが、この判決書の学び

を通して、被害者がだれにも相談せず精神的にダメージを受けていく深刻ないじめの事実が、いじめ被害を一人でかかえ込むことの危険性を教えてくれているのかもしれない。

第5節 小括

本章では、第1節で本研究におけるいじめ態様の類型化の1つである「無視・仲間はずれ・村八分」「暴行・恐喝」について、判決書教材の開発の適否を検討した。第2節では、開発した判決書教材を紹介し、その教材に記述されている学習の要素を取り出してキーワード化し、いじめの態様やいじめの責任等との関連を整理した。そして、開発した判決書の構成要素を授業構成において位置付けた。第3節では授業の概要について説明した。そして第4節では、授業感想文を分析し、判決書教材における構成要素が、生徒たちの感想文において構成要素となっているのかを検討してきた。

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

次の表18は、本いじめ判決書教材を活用した授業によって生徒たちの感想文記述のキーワードを、抽出した構成要素で類型化したものである。同時に、本章で活用した「中野区中学校いじめ自殺事件」の判決書教材記述との関連性を分析するために、いじめ判決書教材におけるキーワードを取り出し整理したものである。

表中の「B5」は、授業を受けた一人の生徒を示し、「③」は感想文記述の三つ目に該当するキーワードが位置付けられたことを示す。つまり感想文記述は、切片化して分類しているものもある。

＜表18 いじめ態様・いじめ責任などの構成要素と判決書教材、感想文記述のキーワードの関連＞		
構成要素	いじめ判決書教材におけるキーワード	感想文記述をもとにしたキーワード
a 悪口	B(7), B(12) 脅迫によるいじめ	B3 ①悪口によるいじめ問題 B1 9 ①言葉によるいじめの問題性理解 B5 3 ①悪口によるいじめ問題と犯罪性の理解 B7 7 ③脅しによるいじめ理解 B7 8 ②脅迫によるいじめ
b 無視・仲間はずれ・村八分	B(6)葬式ごっこによる侮辱、名誉毀損のいじめ B(8)シカトによるいじめ	B1 ③葬式ごっこによるいじめ理解 B2 ①葬式ごっこによるいじめの問題性理解 B2 ②シカトによるいじめ理解 B1 6 ②葬式ごっこのいじめを防止するための決意 B1 7 ②葬式ごっこによるいじめの問題性理解 B2 0 ①シカトによるいじめ理解 B2 0 ③葬式ごっこによるいじめの理解 B3 0 ①葬式ごっこやシカトによるいじめ理解 B3 9 ①葬式ごっこやシカトによるいじめ理解 B4 0 ①シカトによるいじめ理解 B4 1 ①葬式ごっこやシカトによるいじめ理解

		<p>B4 2①葬式ごっこやシカトによるいじめ理解</p> <p>B4 3②シカトや葬式ごっこによるいじめの理解</p> <p>B4 8②シカトなどのいじめの理解</p> <p>B5 2①シカトや葬式ごっこによるいじめの理解</p> <p>B5 4①葬式ごっこによるいじめ問題についての考察</p> <p>B5 7③葬式ごっこのいじめについての理解</p> <p>B6 2①シカトいじめの理解</p> <p>B6 2③葬式ごっこによるいじめの理解</p> <p>B6 5①葬式ごっこのいじめについての現実的考察</p> <p>B6 9①葬式ごっこのいじめについての現実的考察</p> <p>B7 1①葬式ごっこのいじめについての現実的考察</p> <p>B7 6①葬式ごっこのいじめについての現実的考察</p> <p>B7 7④シカトや葬式ごっこによるいじめの理解</p> <p>B8 1①シカトや葬式ごっこによるいじめの理解</p> <p>B8 5①葬式ごっこについてのいじめ理解と現実的考察</p> <p>B8 7①葬式ごっこによるいじめの理解と対応</p> <p>B9 0①葬式ごっこによるいじめの理解</p> <p>B9 1①葬式ごっこについてのいじめ理解と現実的考察</p> <p>B9 3①葬式ごっこによるいじめでの自殺理解</p>
c 暴行・恐喝	<p>B(2), B(3), B(4)強要によるいじめ</p> <p>B(5)暴行によるいじめ</p> <p>B(10)集団暴行によるいじめ</p> <p>B(11)傷害をおよぼすいじめ</p>	<p>B1②暴行によるいじめ理解</p> <p>B1⑤傷害を受けるいじめの理解</p> <p>B3 ②暴力的いじめの理解</p> <p>B8 ②暴力強要によるいじめ理解</p> <p>B1 7①暴力によるいじめ問題の理解</p> <p>B1 9②暴力的いじめの理解</p> <p>B2 0②暴行によるいじめ理解</p> <p>B2 9①暴行によるいじめ理解</p> <p>B3 5②パシリなどの強要のいじめ理解</p> <p>B3 5③暴行によるいじめ理解</p> <p>B3 8①教師への暴力といじめ</p> <p>B4 3③強要としてのいじめ理解</p> <p>B4 8①傷害を受けるいじめの理解</p> <p>B4 9②暴行によるいじめ理解</p> <p>B5 1①強要としてのいじめ理解</p> <p>B5 1②暴行によるいじめ理解</p> <p>B5 3②暴力的ないじめ理解と考察</p> <p>B5 8②強要としてのいじめ理解</p> <p>B5 9⑥暴力的いじめの理解</p> <p>B6 0①暴力的いじめの理解</p> <p>B6 2②暴力的いじめの理解</p> <p>B7 7②暴行によるいじめ理解</p>

		B7 8①暴行によるいじめ理解
d 物理的いじめ	B(16)物理的いじめ	B2 ③物理的いじめについての理解 B5 1 ③物理的いじめについての理解
e いじめとふざけ		B6 6①いじめとけんかの区別についての考察
f 性的嫌がらせ		
g 特別支援いじめ		
h 学校教師の安全配慮義務	B(1)学校教師の日常的な安全配慮のための対応 B(14)学校教師の日常的な安全配慮のための過失と責任 B(15)学校教師の安全保持義務違反 B(17)学校教師のいじめ対応の組織的問題点と安全配慮義務違反	B1④学校教師のいじめ対応の過失責任 B8 ③学校教師の安全配慮の過失責任 B1 2②学校教師のいじめ対応批判 B2 0④学校教師のいじめ対応の過失 B2 7③学校教師のいじめ対応の組織的問題点と安全配慮義務違反 B3 3③学校教師のいじめ対応の問題点 B3 8③学校教師の安全保持義務としてのいじめ対応の過失 B3 9③学校教師の安全保持義務違反 B3 9④被害者の心情理解の必要性和対応考察 B4 3④いじめ被害者対応としての法的措置の理解 B4 4①いじめ被害者の心情的理解と共感 B4 4③学校教師のいじめ対応の組織的過失 B4 5①学校教師のいじめ対応の組織的問題点と安全配慮義務違反 B4 7①いじめ被害者の心情的理解と共感 B6 0③学校教師の組織的対応の過失 B6 4②学校教師の日常的ないじめ対応の問題 B7 3③学校教師のいじめ対応への期待
i 加害者保護者の保護監督義務	B(9)加害者保護者の保護監督の過失 B(18)加害者保護者の保護監督義務違反と過失責任	B1⑦保護者の保護監督の過失責任 B8 ④加害者保護者の保護監督義務の過失 B2 7②加害者保護者の保護監督義務の過失 B6 0④加害者保護者の保護監督の過失 B6 5③加害者保護者の保護監督の過失 B2 7①被害者保護者の養育責任 B3 3④被害者保護者の養育責任 B4 0③被害者保護者の対応考察 B4 4④被害者保護者の養育責任 B6 5②被害者保護者の養育責任
j 被害者保護者の保護監督義務		
k 同級生の不作為と対応考察		B2 ④他の生徒たちの不作為と対応考察 B3 ③他の生徒たちの不作為と対応考察 B7 ②他の生徒たちの不作為と対応考察 B1 0②他の生徒たちの不作為と現実的対応考察 B1 2①他の生徒たちの不作為と対応考察

		<p>B1 4①他の生徒の対応の問題点</p> <p>B2 1①他の生徒たちの不作為と対応考察</p> <p>B2 2①他の生徒たちの不作為と対応考察</p> <p>B2 4②他の生徒たちの不作為と対応考察</p> <p>B3 0④他の生徒たちの不作為と対応考察</p> <p>B3 3②他の生徒たちの不作為</p> <p>B3 4②他の生徒たちの不作為と対応考察</p> <p>B3 5④他の生徒たちの不作為と対応についての考察</p> <p>B3 8④他の生徒たちの不作為と対応考察</p> <p>B3 9②他の生徒たちの不作為</p> <p>B4 4②他の生徒たちの不作為</p> <p>B5 2②他の生徒たちの不作為と対応考察</p> <p>B5 3③他の生徒たちの不作為と対応の考察</p> <p>B5 5①他の生徒たちの対応の考察、</p> <p>B5 9③他の生徒たちの不作為と対応についての考察</p> <p>B6 0②他の生徒たちの不作為</p> <p>B6 0⑤他の生徒たちの対応についての自省的考察</p> <p>B6 2⑥他の生徒たちの不作為と対応についての考察</p> <p>B7 5②他の生徒たちの不作為と対応についての考察</p> <p>B7 8④他の生徒たちの不作為と対応についての考察</p> <p>B8 2①他の生徒の対応についての学び</p> <p>B8 3①他の生徒たちの不作為と対応についての考察</p> <p>B8 6①いじめに対する他の生徒たちの不作為と対応についての現実的考察</p> <p>B8 8②他の生徒たちの不作為と対応についての考察</p> <p>B8 9①他の生徒たちの不作為と対応についての考察</p> <p>B9 0②他の生徒たちの不作為と対応についての考察</p> <p>B9 2③他の生徒たちの対応についての自省的考察</p> <p>B9 3③他の生徒たちの不作為と対応についての考察</p> <p>B9 5①他の生徒たちの不作為と対応についての考察</p>
1 被害者救済の法的措置	B(13)いじめを逃れるための法的措置の考察	<p>B2 9②いじめから逃れるための法的措置としての転校措置や欠席理解</p> <p>B3 0③いじめから逃れるための法的措置としての転校</p>

		<p>B4 0④被害者のいじめ自殺から逃れるための法的措置の考察</p> <p>B4 4⑤被害者のいじめ自殺から逃れるための法的措置の理解と考察</p> <p>B5 9④被害者を救うための法的措置としての緊急避難欠席の理解</p> <p>B6 2④被害者の法的措置の理解</p> <p>B6 8①いじめ被害者の法的措置についての理解</p> <p>B8 1③いじめ被害者の法的措置についての考察</p>
m 被害者自身の問題点		
n 被害者への共感・心情理解		<p>B1①被害者への共感と同情、</p> <p>B6①いじめ被害者の心情理解と共感</p> <p>B7①いじめ被害者の心情理解と共感</p> <p>B1 0③いじめ体験からの被害者の心情考察</p> <p>B1 3②いじめ被害者の心情理解と共感</p> <p>B2 0⑤いじめ被害者の心情理解と共感</p> <p>B2 4①いじめ被害者の心情理解と共感</p> <p>B3 0②被害者の心情理解</p> <p>B3 1②被害者の心情理解の必要性</p> <p>B3 2①被害者の心情理解</p> <p>B5 5②被害者の心情理解と共感</p> <p>B6 2⑤被害者の心情理解</p> <p>B7 3①いじめ被害者に対する心情理解共感</p> <p>B9 3②被害者の心情理解の必要性</p>
o 加害者対応の批判		<p>B8①いじめ加害者の行動に対する批判的考察</p> <p>B2 7④加害者行動の批判</p> <p>B3 3①加害者行動の批判</p> <p>B3 6②加害者行動の批判</p> <p>B6 3①加害者の行動に対する批判的考察</p> <p>B7 2②いじめ加害者の行動に対する批判的考察</p> <p>B7 7⑤加害者の行動批判と対応</p>
p いじめ防止・抑止の決意		<p>B5③いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B7③いじめ防止抑止のための今後に向けての決意</p> <p>B9②いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B1 1②いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B1 2④いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B1 5②いじめ防止抑止のための今後への決意</p> <p>B1 9③いじめ防止抑止のための今後への決意</p> <p>B2 3②いじめ防止抑止のための今後への決意</p> <p>B2 4③いじめ防止抑止のための今後への決意</p> <p>B2 5②いじめ防止抑止のための今後に向けての決意</p>

		<p>B3 0⑤いじめ防止抑止のための今後への決意</p> <p>B3 2②いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B3 3⑤いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B3 4④いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B3 7①いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B3 9⑤いじめ防止抑止のための今後への決意</p> <p>B4 1③いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B4 2②いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B4 6④いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B4 7②いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B4 8③いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B5 5③いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B5 6②いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B5 8③いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B6 1②いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B6 2⑦いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B7 7⑥いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B8 0①いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B9 2④いじめ防止抑止のための決意</p> <p>B9 6①いじめ防止抑止のための決意</p>
q いじめ授業への感謝		<p>B2⑤授業に対する感謝</p> <p>B4②いじめ授業への感謝</p> <p>B1 0④いじめ授業への感謝</p> <p>B1 2③いじめ授業での学びと感謝</p> <p>B1 3①いじめ授業への感謝</p> <p>B1 5③授業に対する感謝</p> <p>B2 7⑥いじめ授業への感謝</p> <p>B4 7③授業に対する感謝</p> <p>B6 9③いじめ授業への感謝</p> <p>B9 0③いじめ授業への学びの感謝</p>
r いのちを奪ういじめの理解		<p>B5②命まで奪ういじめの理解</p> <p>B9①命を奪ういじめの理解</p> <p>B1 0①命を奪ういじめの理解</p> <p>B1 1①命を奪ういじめの理解</p> <p>B1 6①命を奪ういじめの理解</p> <p>B2 8①命を奪ういじめの理解</p> <p>B3 6①命を奪ういじめの理解</p> <p>B4 1②命を奪ういじめの理解</p> <p>B4 6③命を奪ういじめの理解</p> <p>B5 7②命を奪ういじめの理解</p> <p>B5 9②命を奪ういじめの理解</p> <p>B5 9⑤死までつながるいじめ</p> <p>B6 4①命を奪ういじめの理解</p> <p>B6 5④命を奪ういじめの理解</p> <p>B6 7②命を奪ういじめの理解</p> <p>B7 2①命を奪ういじめの理解</p> <p>B7 3②命を奪ういじめ理解</p> <p>B7 4①命を奪ういじめ理解</p> <p>B7 7①命を奪ういじめ理解</p> <p>B7 8③命を奪ういじめ理解</p> <p>B7 9①命を奪ういじめ理解</p> <p>B8 1②命を奪ういじめ理解</p> <p>B9 2②命を奪ういじめ理解</p>

s 被害者対応の 考察		B1⑥被害者の対応についての批判的考 察 B27⑤被害者対応についての批判的考 察 B31①被害者の対応についての批判的 考察 B38②害者対応についての批判的考察 B40②被害者の対応についての批判的 考察 B53④いじめ被害者の対応についての 考察 B54②被害者対応についての批判的考 察 B75①いじめ被害者の対応についての 考察 B87②被害者対応についての批判的考 察 B89②被害者対応の考察
t いじめの犯罪 性の理解		B4①いじめの不法行為の理解 B①いじめの犯罪性理解 B6②いじめの犯罪性理解 B15①シカトが名誉毀損という犯罪性 を帯びることの理解 B23①いじめの犯罪性の理解、 B26①いじめの犯罪性の理解、 B35①いじめの犯罪性理解 B43①いじめ犯罪の理解 B46①いじめ犯罪の理解、 B49①いじめ犯罪の理解、 B50①いじめ犯罪の理解 B56①いじめ犯罪の理解、 B57①いじめ犯罪の理解、 B58①いじめ犯罪の理解 B59①いじめ犯罪の理解 B61①いじめ犯罪の理解 B84①いじめ犯罪の理解 B92①いじめの犯罪理解
u いじめ体験		B34③いじめ体験 B46②いじめ体験 B67①いじめ体験 B69②いじめ体験 B70②いじめ体験
V いじめ責任につ いての考察		B18①いじめにおける加害者、他の生 徒、教師、そして本人の問題点 B36③いじめ責任の考察 B94①いじめの問題性についての学 び、悪い心を持った人がなくなるこ とへの期待
w 被害者対応と しての抵抗の理解		
x 共同不法行為 としてのいじめ		
y (精神的) 後 遺障がい		B25①精神的な後遺障害を生み出すい じめの理解

		B2 6 ②いじめが与える肉体的ダメージと精神的ダメージ理解 B3 4 ①心の傷を残すいじめ被害 B8 8 ①心の傷を残すいじめ被害
Z1 裁判と損害賠償		
Z2 いじめのきっかけ		B3 ④いじめのきっかけについての理解 B7 0 ①いじめのきっかけについての理解
Z3 個性といじめの関係		B7 9 ②個性の理解の重要性

本判決書教材においては、「暴行・恐喝」に関連する記述が多く見られ、多数のいじめ事実が認定されていた。そのために構成要素として、「暴行・恐喝」が期待できた。また、「葬式ごっこ」という印象的な事件によって、「無視・仲間はずれ・村八分」のいじめ態様についての理解が進むのではないかと考えられた。上記の表を検討すると、予想されたとおりに、「c 暴行・恐喝」「b 無視・仲間はずれ・村八分」についてのいじめ態様の理解は進んだと思われる。また、判決書教材の記述においては、「学校教師の日常的な安全配慮のための対応」「学校教師の日常的な安全配慮のための過失と責任」「学校教師の安全配慮義務違反」「学校教師のいじめ対応の組織的問題点と安全配慮義務違反」「加害者保護者の保護監督の過失」「加害者保護者の保護監督義務違反と過失責任」などが示され、「h 学校教師の安全配慮義務」や「I 加害者保護者の保護監督義務」についての構成要素の抽出が期待された。

生徒たちの感想文記述においては、「学校教師のいじめ対応の過失責任」「学校教師の安全配慮の過失責任」「学校教師のいじめ対応批判」「学校教師のいじめ対応の過失」「学校教師のいじめ対応の組織的問題点と安全配慮義務違反」「学校教師の安全配慮義務としてのいじめ対応の過失」「学校教師の安全配慮義務違反」「学校教師のいじめ対応の組織的過失」「学校教師のいじめ対応の組織的問題点と安全配慮義務違反」「学校教師の組織的対応の過失」「学校教師の日常的ないじめ対応の問題」「学校教師のいじめ対応への期待」「保護者の保護監督の過失責任」「加害者保護者の保護監督義務の過失」「加害者保護者の保護監督の過失」などが挙げられている。これらのキーワードから、生徒たちは、「h 学校教師の安全配慮義務」や「i 加害者保護者の保護監督義務」の構成要素について理解し、考察している。

それ以外の記述をもとにしたキーワードとしては、「a 悪口」「d 物理的いじめ」「l 被害者救済の法的措置」が見られるが、感想文においてもそれらに関わる学びが見られた。

しかし、記述とは関連がないと思われる「k 同級生の不作為と対応考察、l 被害者救済の法的措置、n 被害者への共感・心情理解、o 加害者対応の批判、r いのちを奪ういじめの理解、s 被害者対応の考察、t いじめの犯罪性の理解、v いじめ責任についての考察」については、授業構成における位置づけとの関連が深いと考えられる。

また、「p いじめ防止・抑止の決意、q いじめ授業への感謝、u いじめ体験、y 精神的後遺障がい、z2 いじめのきっかけ、z3 個性といじめの関係」については、一連のいじめ授業を通して生徒たちが自発的に考察したものであり、教材や授業構成以外のところで生徒たちの構成要素として関連づけられる。

本節では、中野区中学校いじめ判決文活用授業の判決書教材において生徒たちの学習内容となるキーワードを抽出し、実際の実践における授業感想文記述と比較した。両者の関連を見ると、さまざまないじめの具体的な事実が、授業では刑法と重ね合わせながら生徒たちに理解されていることがわかる。それは、暴行や恐喝などの犯罪性の高いいじめ行為だけでなく、心理的精神的に追いつめていくいじめの態様と考えられる「葬式ごっこ」「シカト」「脅しの電話」なども見られた。授業では「精神的にかなりきびしい」という発言となって、その構成要素を具体的な行為として示している。

一方、いじめの責任については、「Bの父親」の「小言を言う程度」「かばうような態度」が、裁判官の判断では、「監督義務違反」であるとされ、「担任や教頭」については、「毅然たる態度をとらない」「身を潜める」「Aの欠席を父親に連絡しない」「Aの欠席事情を確認しない」ことによって、「深刻な肉体的・精神的苦痛を被ることを防止できなかった」として教師の安全配慮義務違反を認定した。その事に対して、授業記録では、「びびらない毅然たる態度」「教師の責任」という発言が見られている。

次に、本判決書教材を活用した授業後の感想文から、生徒たちの学びのキーワードを整理し、同じ内容を持つものをまとめて、それぞれについて分析してきた。その結果、他のいじめ判決書教材と同じように共通する構成要素と考えられるのが、「a 悪口」「b 無視・仲間はずれ・村八分」「c 暴行・恐喝」「d 物理的いじめ」「e いじめとふざけ」「h 学校教師の安全配慮義務」「i 加害者保護者の保護監督義務」「l 被害者救済の法的措置」「n 被害者への共感・心情理解」「o 加害者対応の批判」「p いじめ防止・抑止の決意」「q いじめ授業への感謝」「r いのちを奪ういじめの理解」「s 被害者対応の考察」「t いじめの犯罪性理解」である。また、法的措置については、授業記録において「転校・学校を休む」ことのキーワードが上げられており、被害者はどうしたらいじめから逃れられたのかという学習テーマによって生徒たちの構成要素となったと思われる。

本判決書における特色ある抽出できた構成要素は、「葬式ごっこ」をもとにした周囲の人である同級生たちの「対応考察」の言及である。つまり「k 同級生の不作為と対応考察」である。本判決では「葬式ごっこ」と関連づけて、この問題について当事者意識をもって、この問題について考察している。

また、「u いじめ体験」の表明についても本判決書教材を活用した授業後においては、他の判決書と比較してもその件数が多かった。

これらから、本判決書を通して、生徒たちは、葬式ごっこやシカトやパシリ、暴行や恐喝などのいじめが犯罪を含む不法行為であることを理解できていることがわかる。生徒たちの学びには身体的・精神的暴力による犯罪を含む人権侵害の構成要素が抽出できたと考

えられる。また、学校教師の安全配慮義務や保護者の保護監督義務があること、いじめ被害者におけるいじめから逃れるための法的措置についての構成要素があったことが考えられる。

-
- ¹ 東京高等裁判所平成6（1994）年5月20日判決「中野区中学校いじめ自殺事件」『判例時報』1495号 p. 42、『判例タイムズ』847号、p. 69)
- ² 采女博文「いじめと人権」鹿児島大学『法学論集』第31巻第2号、1996、p. 92
- ³ 采女博文「いじめと人権」鹿児島大学『法学論集』第31巻第2号、1996、p. 96
- ⁴ 青野博之「いじめによる自殺と学校の責任」『私法判例リマックス 1995<下>』、p. 20 以下
- ⁵ 采女博文「いじめと学校側の法的責任」（鹿児島大学『法学論集』第32巻第1・2合併号、1997、p. 143
- ⁶ 市川須美子『いじめ裁判～季刊教育法・臨時増刊号』126号、エイデル研究所、2000、p. 75
- ⁷ 梅野正信『教職管理職のための法常識講座』上越教育大学出版会、2015、pp. 53-73
- ⁸ 梅野正信・采女博文編『実践いじめ授業』エイデル研究所、2001、pp. 13-14
- ⁹ 梅野正信・采女博文『判決書教材を活用した市民性育成教育を担う学校づくり』科研費研究中間総括報告書、2003、pp. 11-12
- ¹⁰ 国立教育政策研究所生徒指導センター「いじめ追跡調査 2010-2012 いじめQ&A」平成25年7月
- ¹¹ いわき市中学校いじめ自殺事件（福島地方裁判所いわき支部平成2年12月26日判決、『判例時報』1372号、pp. 27-、『判例タイムズ』746号、pp. 116-)
- ¹² 梅野正信「事例研究 教育管理職のための法常識講座（第30回）『からかい』『ひやかし』行為から『深刻な人権侵害行為』に至るプロセスや全体像を見通す『共感的想像力』と『合理的洞察力』の向上を目的とした教員研修資料」『季刊教育法』No. 155、2007、pp. 58-63
- ¹³ 梅野正信・采女博文編『実践いじめ授業』エイデル研究所、2001、pp. 28-33
- ¹⁴ 梅野正信『いじめ判決文で創る新しい人権学習』明治図書、2002、pp. 16-17

第5章 いじめ判決書教材の開発（判決書教材C・東京高裁平成14年1月31日判決）

第1節 判決書選択の妥当性

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

本研究で活用したのは、東京高裁平成14年1月31日判決（一部認容、確定）「神奈川県中学校いじめ自殺事件」である¹。本判決書を選択した理由は以下の通りである。

第一に、裁判に関する研究者の先行研究との関わりから述べてみたい。

本章における学習テーマである「物理的いじめ」については、東京高裁平成14年1月31日判決（一部認容、確定）「神奈川県中学校いじめ自殺事件」を選択する。

いじめ裁判判決の法理について類型化し分析解説してきた教育法学者の市川須美子は、本判決について注目している。学校側の過失認定において、担任教師は被害者には多数のトラブルが多かったこと、個別指導後もトラブルが続き、個別的な指導の対象も多かったこと、自殺を含むいじめ報道などで自殺を含む重大結果を予見しえたので、事情聴取や加害生徒指導の強化、家庭との協力などにより強力な指導監督を組織的に講じるべき義務があったとして学校教師の安全配慮義務の過失を認め、いじめ自殺の予見可能性を認めた判決だとしている。また、「いじめ裁判の最大の論点であるいじめの有無とその態様の判断で、A君に対する加害行為について、裁判所は、被告側のいじめではなく、個別的・偶発的・お互い様的なトラブルであるという主張を排斥して、『同一のクラス内において、他の被告加害生徒らの亡Aに対する加害行為の存在を認識しつつ行われ、個々の行為の加害性は一見小さいようにみえても、継続、累積により、全体として、亡Aの精神的、肉体的負担を増大させる悪質かつ陰湿な加害行為』であり、A君に対する関係で『共同不法行為』である」とする²。

民法学者の采女博文はいじめ裁判について研究を重ね、本判決についても解説している。采女は、この事件について「加害生徒の非違行為が少年審判の対象となりうる質のものではない」とし、そのために裁判所は「『生徒対生徒のその都度の個別的なトラブル』、『対等の立場での単なるいたづらや遊び』の範疇に属するものか、違法行為か、その区別を自覚的に論じることとなった。実際、加害生徒らの行為の態様は様々であり、一つ一つの行為をみた場合にはささいともいえるものもある。」と説明する。そして、「本判決は、いじめ自殺に対する学校側の賠償責任を認めた最初の高裁判決である」と述べ、その「法律構成として予見可能性という判断枠組み」を採ったことを解説する³。

市川、采女の説明にも見られるが、本判決書の一つ一つの加害行為は「トラブル」や「いたずらや遊び」などという表現で示されるように、物理的いじめ行為をめぐる裁判例なのである。

第二に、授業としての適否について述べたい。

物理的ないじめ行為に注目すると、いじめ事実の認定をしている判決書は少ない。しかし、「千葉県中学校いじめ事件・千葉地判平13年1月24日、東京高判平13年12月20日（一部認容・確定 [一部変更]）」と「神奈川県中学校いじめ自殺事件・東京高判平14年1月31日（変更、確定）」の2つについては、それぞれ7つと9つの物理的いじめの事実が記されており、授業化する際に適している。本章では物理的いじめの事実が多数認定されている「神奈川県中学校いじめ自殺事件」を活用した裁判例を開発し、活用した。

本判決の特色は、具体的ないじめ事実を丁寧に記した判決文で、いじめ事実に関わる内容は全部で25に及ぶ。そのいじめの中で多いのが、物理的いじめである。たとえば、

「机の投げ出し」「机への落書き」「教科書隠し」「チョークの粉付け」「画びょう置き」「足かけ」「度重なる暴行」「カバンの持ち去り」「マーガリン事件（自殺前日にクラスの数人が被害者の机や教科書にマーガリンを塗り、椅子にチョークの粉をかけ、黒板消しで机を叩き、画鋏を椅子の上に置いた事件）」などが、いじめと認定されており、物理的いじめを中心に被害者が精神的、肉体的苦痛を受けたことを断じている。

これらは学校現場では日常的なトラブルとして発生する割合の高いものである。そのため、冗談とうけとられがちな物理的いじめの積み重ねが被害者の自尊心を奪い、時として尊い命を奪ってしまうことをこの判決文の事実を通して生徒たちは学習することになる。授業実践前の事前調査によると、生徒たちのいじめについてのとらえ方は、「シカト」「悪口」「仲間はずれ」などの心理的ないじめを回答する生徒が多く見られ、「靴隠し」などのものを隠すという事象以外で物理的いじめを認識していない生徒が多い。本判決書を活用することで、物理的いじめをはじめ、いじめとはどのようなものなのかを具体的に認識し判断することが可能になるのではないかと推測される。

第2の特色として被害者の抵抗が数多く記された判決書である。被害者がいじめに対して積極的に抵抗し、「無視」「逆に言い返す」「蹴る」「口げんか」などの行動が見られる。これに対して学校・教師は効果的な対応をとらず、「仲良くするように話す」「仲良くするように握手させる」「お互いにやらないように」という喧嘩両成敗的な指導のみで「1対1のトラブルである」という認識であった。つまり、いじめの実態調査を怠り、いじめを総体的に把握できていなかった。学校現場では、いじめなのか、個別偶発的なトラブルなのかの判断が要請されているわけだが、教育の専門家という位置づけがより一層求められる。このように、本判決では、市川や采女が論じるように、学校・教師の安全配慮義務に関して深い考察を授業の中で論議する可能性を秘めている点にも特色があるといえよう。この判決書における裁判の判断をもとにして、学校・教師はどの時点で、どのよう

な事件をもとにして自殺を含めて予見すべきなのかについても論議していくことは可能である。

また、周囲の傍観者としてどう行動し、何をすべきなのかについても論議していくことは可能であろう。学級の中で本判決のような事実を目撃した時、どのような行動が現実的に可能なのかについても論議していくことができよう。本判決文は、教材化という視点で見ると、多くの観点から論議できる可能性を秘めたものと言える。

また、「神奈川県中学校いじめ自殺事件」の判決書では、「事実認定されたいじめは、何人かで共同して A を傷つけた『共同不法行為』であり、法に違反した行為であると判断する。」と同時に、「くり返し執ように行われたいじめの違法性から逃れられるということはいじめできない」と説明されている。つまり、1対1であればトラブルであるが、十数人と1ではあきらかな共同不法行為であり、いじめであること、さらに被害者の加害者への一連の言動や行動は「抵抗」として位置づけられることが説明されている。本判決書を教師用研修資料として開発している梅野正信は、その資料作成において「被害集積の視点」を重視し、「別個に起きているように見えるトラブルが、視点を変えて見ることで『ほかにも同様の行為をしている者がいることを認識しながら、繰り返し執拗に行われていた』共同不法行為が立ち現れてくる」と説明する⁴。

いじめにおいては、被害者の言動や行動の問題を取り上げ、そのことを理由に、くり返し執ように行われたいじめの違法性から逃れようとする生徒が存在する。この判決書では、共同不法行為や被害の集積からいじめを認定し、「やり返したり、時には自ら手を出したりしたことがあったとしても、それはいじめ行為に対する抵抗ともいえるべきものである」とし、いじめとはどのようなものなのかを考察させ、理解させうる判決書と言える。

「暴行・恐喝」については、学校現場においても教師集団が指導に力を入れるいじめの態様である。ところが、「物理的いじめ」については、学校・教師が指導に頭を悩ますこととなる。それは匿名で行われるということもあるが、それ以上に生徒たちがいじめという認識が薄いことが大きく影響する。むしろ、ターゲットに対してやり返すという恨みも含めたゲームのような行動として認識されていると考えられる。文部科学省「平成 25 年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」によると、「金品を隠されたり、盗まれたり、壊されたり、捨てられたりする」物理的いじめの態様は、全体の 8.1% をしめており、いじめ事象としては、人権侵害行為として位置づけられているのである。

以上、本判決についての研究者の分析と「物理的いじめ」のいじめ態様を教材として活用するための本判決の特色から、本章では「神奈川県中学校いじめ自殺事件」活用が妥当であると判断する。

第2節 いじめ判決書教材の開発および構成要素の抽出

1 判決書教材開発の視点

本節では、「物理的いじめ」のいじめ態様に対応する判決書教材として、東京高裁判決平成14年1月31日判決「神奈川県中学校いじめ自殺事件」を活用する。最初に、教材活用の視点をのべ、具体的に活用する判決書教材を紹介する。教材には、下線部が引かれているところがある。この部分は、本判決書教材を通して、生徒たちの構成要素になると期待される場所である。

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

本裁判例は、横浜地方裁判所と東京高等裁判所の判決があるが、事実認定については、横浜地方裁判所の判決を基本にしなが、東京高裁の事実認定の修正にしたがって、判決書は作成した。

「だれのどんな行動がいじめと判断されたのか」という学習テーマに合わせて、裁判所の判断としてのいじめ認定を生徒たちにわかりやすくまとめた。その中では、くり返し執拗に行われたものとしていじめを認定している。また、「足かけ」や「ベランダ遊び」については認定はしていないが、いじめの要素があったと否定できないとし、「度重なる暴行」についてはいじめと認定している。生徒たちの認識においては、机などの投げ出しや教科書・ノート、机などの落書き、教科書隠し、教科書の投げ捨て、机やイスへのチョークの粉付けや画びょう置き、マーガリンづけなどの物理的いじめが不法行為であり、重大な人権侵害行為であることを具体的に学ぶことになる。裁判所の判断を示すことで法的な学びが深まると考えられる。

学校教師の安全配慮義務についての裁判所の判断も教材開発の視点とした。いじめ責任の追究において学校教師の責任は重い。特に本判決書の特色として、学校教師の安全配慮義務についての過失を認め、さらにいじめ自殺の予見可能性についても認めた初めての裁判所の判断である。生徒たちに示すことで、学校生活における教師指導の意味（たとえば、昼休みに教師が巡視したりすること）を理解させることも可能になると考えた。

また、被害者行動や言動の問題について裁判所の判断を示すことも教材開発の視点とした。この裁判では、「被害者Aの問題性」を追求する生徒たちの状況がある。そのため、いじめそのものを被害者責任に転嫁する傾向が見られる。裁判所は、同じクラスはいじめ加害者となった9名の生徒たちに責任があると認定した。まず、この裁判所の判断は生徒たちの意識に垣間見られるいじめ被害者に責任転嫁する考え方にくさびを打ち込むことになる。裁判所の判断は、上記の生徒たちの考察に対して参考になると考えられる。

2 判決書教材の実際

横浜地裁判決平成 13 年 1 月 15 日（一部認容 [控訴]）『判例時報』1772 号 p.63、『判例タイムズ』1084 号 p.252、東京高裁判決平成 14 年 1 月 31 日（変更 [確定]）『判例時報』1773 号 p.3、『判例タイムズ』1084 号 p.103

（概要）⁵

- 1 公立中学校の 2 年生が自殺した事件について、複数の同級生らによる継続的ないじめ行為があったとして、同級生らの共同不法行為の成立が認められた。
- 2 担任教諭にいじめの続発及びこれによる被害生徒の自殺を防止できなかった安全配慮義務違反があるとされた。
- 3 被害生徒の自殺の予見可能性について、加害生徒らについては否定し、担任教諭については肯定された。
- 4 いじめにより自殺した中学生の死亡による損害について、自殺したこと自体を含む本人及び保護者側の事由を斟酌して、過失相殺の規定の適用及び類推適用により損害額の 7 割が減額された。

<裁判所が認定した事実>

a 転入学から 6 月ごろまで

ア A は神奈川県 R 中学校 2 年 X 組に転校してきた。A の母親は転入に際して、家庭環境調査票に「前の学校で、多少いじめられていましたので心配です。友達のつくり方がへたなので、気の合う友達が早くできればと思います。」と書いた。担任の T 先生はこれを見て、A を「生徒指導上配慮を要する生徒」として、職員会議で報告し、A に対して声をかけて話を聞いていく方針が校長を含め確認していた。

イ 始業式の日、K はその他数名の生徒といっしょに、A の近くに行き、それぞれが「髪の毛が長いじゃん」、「名前を覚えておけ」などと口々にいいながら、指先で A の頭を軽く叩いたり、体を軽くたたくなどした。

ウ 5 月ごろから、(1)A はクラスの男子生徒 E、B、G によって集中的に足掛けをされた。足掛けは当時 3 組で遊びとしてはやっていたが、A は足かけをされると、ころばなくても前のめりになったり、やられた相手に「やめろよ。」と言ったり、やり返したりしていた。でも自分から先に足かけをすることはほとんどなかった。E、B、G は A がやり返すことから、その反応を楽しむために足のかけあいをしていた。(2)T 先生は「足かけ」について注意することはなかった。

エ 5 月ごろ、H 子は、A が廊下ですれ違おうと、「自意識過剰」、「ばか」、「ばか」、「ブス」、「チビ」と言ったり、目の前で手を叩いたりするため、A には「ばか」と言い返したことがあった。H 子は A から「ばか」と言われると腹を立て、A が嫌っていた別のクラスの M 子に指示して、M 子の名前で A に対する手紙（ラブレター）を書かせて、A の机の中

に入れた。その内容は「好きです。昼休みか、休み時間に校門か体育館のうらに来てください。」といったものであった。Aは読んで破いてゴミ箱に捨てたが、だれかがこの手紙をつなぎ合わせて、生徒数人でまわし読んだ。男女生徒数名がこの手紙についてAをはやしたてた。Aは「やめろよ。」などと言いながら追いかけてきた。

オ H子は、担任のT先生から「M子にも悪いし、Aにも嫌な気持ちをさせている。人の気持ちを傷つけるような行為はしないように」と手紙のことについて注意を受けた。

カ H子は、Aが手紙を読んだときに、大した反応をしなかったことがくやしくAにばかにされているような気持ちになっていた。そんなとき、Aと廊下ですれちがい、「ばか、チビ。」などと言われた。そのことでとても腹が立ち、昼休みに(3)Aの机を教室から廊下へ持ち出し、Aの教科書を窓から外へ投げ出した。担任のT先生から注意を受けたので、教科書や机などをもとにもどした。

キ 5月30日、(4)Aの母親から担任のT先生に電話があった。Aの部屋をそうじしていたら、英語のノートに、「死ね」、「おまえはのろわれている」などの落書きがあった。T先生は「調べてみます。」と答えた。しばらくして先生は母親に「机にもいたずら書きがありました。教科書やノートを調べましたが、何もありませんでした。いたずら書きをした生徒には謝ってもらいました。また、何かあったら連絡を下さい」と伝えた。

ク 6月なかばになると、(5)FはAが使っていた教科書に、ふざけ半分で、サインを書いてあげるよなどといいながら「ブー」という落書きをした。Aは笑いながら「やめてくれよ」と言っていた。しかし(6)まわりの人は、Aの机の上に「ばか」「死ね」と落書きされていたところを2、3回見たことがあった。(7)Aの別の教科書には、「おばかばかおばか」「ふざけんなタコ」「バーカ」「みんながきらっているぞー」「うざってーきえるんだ」などと落書きされていた。

ケ (8)クラスのある生徒は、Aが、教室で教科書を探しているところを何回か見たことがあったが、誰が教科書を隠したかは知らなかった。隠す場所としては教室の後ろの小さなロッカーや掃除用具入れの上や中であつたことから、最終的にはAは教科書類を見つけたと思われた。

コ T先生は、Aといっしょに教科書を探したことがあった。J子は授業が始まる直前、Aの教科書を窓から外へ投げ出したことがあり、その際、(9)T先生から多目的教室に呼ばれて注意され、Aと握手をして仲直りをした。

サ Cは、4月ころから、Aから「オカマ」「おばさん」とからかわれることを不愉快に思っていた。「オカマ」というあだ名はAがつけたものだった。6月ころ、Aから「オカマ」と言われ、無視していたところ、AがCの胸ぐらをつかんだので、CもAの胸ぐらをつかみ、廊下の奥でお互いにたたき合った。(10)Aは教室に戻り、Cの机の中から教科書を出してベランダに投げ捨てたので、CはAの教科書を数冊、ベランダとは反対側に投げ捨てた。

シ 授業が始まったのでAとCは教科書を拾って授業を受けたが、周りの多くの生徒がそ

れを見ていたため、(11)T先生も気づき、放課後、CとAを呼び出して事情を聞いた。T先生は、「けんかだから両方が悪い」と言ったところ、AがCに謝罪し、Cも「お互いが悪かった」とAに謝罪して握手した。T先生は、「お互いちょっとしたことから事が大きくなっていくので注意すること」、「人が傷つくような言動をお互いに慎んで今後仲良くするように」と話した。AとCは納得したようだった。

ス 6月ころ、(12)F、G、D、Bは毎日のように、Aの机や椅子に黒板消しに付いたチョークの粉をはたき落とした。チョークの粉ほど頻繁ではなかったが、(13)Aの椅子の上に画びょうが置かれることがあった。Aは、チョークの粉については、相手が分かった場合にはかならずやり返していた。

セ (14)T先生は、チョークの粉のことを知っており、クラスの生徒らに怒りながら、「もうこのようなことをしないように」と注意し、Aとともに机や椅子を拭いたりした。Aは、チョーク、画びょう行為には、怒るときもあれば、「またかよー」と言って、それほど怒らないときもあった。

ソ 6月ころ、(15)KはAとじゃんけんゲームを行い、その際、Aの右のほほを力いっぱいつねって目の下に小豆くらいの大きさの黒いあざを作った。Aはかなり痛がっていた。(16)T先生は、あざについて、母親に連絡した。「親同士がトラブルになると困るので、相手の名前は答えられない」と伝えた。Aの母親は「わかりました」と答えた。Kは注意を受けた以降はAと「じゃんけんゲーム」はしなかった。

タ Kはその後、トイレの前でAに話しかけたところ、(17)Aが無視したため、Aの足をけったり、肩を押したりした。

チ 6月ころ、Bらクラスの生徒らは1週間に2、3回、ベランダでお互いの体を押し合って遊ぶことがあった。ベランダ遊びはお互いに体を押し合いながらベランダの角に一人の体を押しつけて、角に押しつけられた者がベランダの手すりを引っ張りながらその場所を抜け出すと、他の者が角に押しあてられるという遊びだった。

(18)遊びに加わっていた生徒は一定ではなく、主にB、F、E、G、Oらであり、Aも加わったことがあった。体を押し合う間に力を入れて、ふざけ半分で誰かをぶったり蹴ったりすることもあり、Aがぶたれたりけられたりすることもあった。Oもあくまでもふざけ合いのつもりであった。

b. 7月

ア 7月7日、多目的室前に第2学年のキャンプ写真がはりだされ、野外炊事の食事をしてい

る様子が写っている写真の、J子の顔に傷がついて画びょうが刺さっていた。

イ 2学年全クラスでアンケートをとったが、犯人はわからなかった。J子は友達から「Aが画びょうを刺した」と聞いたので、Aの写真の顔に画びょうを刺した。その際、近くにいたAはJ子の写真の顔に画びょうを刺し返した。

ウ T先生は、J子とAから別々に事情を聞き、「公共物を大切にすること」、「写真であっ

でも顔に画びょうを刺してはならない」と指導した。Aは「画びょうを刺し返したが、J子の写真の顔に傷をつけたのは自分ではない」と説明した。T先生は、J子に、Aが最初に写真に傷をつけたわけではないこと、今情報を集めていることを説明した。

エ Fは、掃除の時間、Aが机にぶつかり、教卓の上に置いてあった電池1本が床に落ちたが、拾わなかったため、拾うように言った。Aが、Fに電池を投げつけてきたので、Fが逃げるAをベランダまで追いかけた。Aは、Fの腹部を殴り、FはAの手を2、3回殴った。

オ T先生は、AとFがつかみ合っているところを見つけたため、「けんかはよくない」と、「手を出してけがをしないように冷静にしよう」とその場で指導した。FはT先生から事情を聞かれず、一方的に「けんかはよくない」、「お互いに謝るように」と言われ、腹が立ったがAに謝った。

カ Fは、T先生に注意された際に泣いたことから、(19)Aが、「泣き虫、教師の前で泣きやがって」と繰り返し言ったことに腹を立て、体育館で、Aの手を2、3回たたいたことがあった。

キ 7月13日、BはGらとテストの点数を見せ合っていたところ、AがBらの点数を見た。BらがAの点数を見ようとしたところ、見せてくれなかったため、(20)Bらは、Aの教科書を約3冊ゴミ箱に捨てた。

ク Aは非常に怒ってBの顔面を5、6回掌でなぐった。Bは唇の右のあたりから少し出血したが、Aの教科書を捨てたことが原因だったので、Aに悪いと思い、なぐりかえさなかった。そのころ、(21)家庭科の先生が授業をするために教室に入ってきて、この出来事を知り、AとBを呼び出して事情を聞き、Aには「手を出すことはいけない」、「もっと穏やかに話し合うようにすべきだ」と指導した。T先生はこの出来事をAの両親に報告する必要はないと判断した。

c. 7月14日

ア Eは放課後、Aと口げんかをしてかっとなり、(22)Aのカバンを持って校内を走り回った。Eは、校舎内を1周して教室にもどり、Aのカバンをもどしてから、部活動のために美術室に行った。Aは職員室の前で、T先生に、Eがカバンを持っていったと伝えた。

イ T先生は、「Aにもう一度見てから来るように」と伝え、その後、Aが美術室にいると聞いて様子を見に行くと、Aは美術室で粘土細工のコップを作成していた。T先生は、「カバンの件は大丈夫か」とAに聞いたところ、「大丈夫だ」と答えたので職員室にもどった。

ウ Cは、S先生から頼まれて美術室に行き、「粘土細工は汚れるからきれいに片づけてくれないか」と伝えたところ、Aは怒ったようににらんでCに近づいた。CとAは互いに手を出すことはなかったが、Aは片付けを拒否した。

エ CはAがこれほど興奮しているところを見たことがなく、S先生に連絡し、「指示を伝えても片づけない」と伝えたところ、S先生は美術室に向かった。Aは興奮はしていなか

ったものの、汗をかき、眉をしかめ、泣きそうな状態で立っていた。S先生は「どうしたのか」とたずねたが、Aは答えず、Cにたずねると、誰かが「Cが片付けをするように話したところ、Aが興奮した」と答えた。

オ 7月14日、Aは、掃除の時間にベランダ掃除をしていたI子の頭を、教室の中から窓を開けて、「掃除をさぼるな」と言いながらほうきでたたいた。I子は、放課後、Aがどれかのかばんをけったり、どこかに持って行って隠そうとしたので注意したところ、「ばか」「ブス」「納豆」と言われた。I子がAを追いかけたところ、Aが立ち止まってI子に跳び蹴りをした。

カ 7月14日、「Aって腹立つよね。」とH子、I子とB、Oは話し合って「Aの机にマーガリンをつけちゃおう」とじょうだんのもつりで言った。するとみんなも「よし、やろう」と賛成し、(23)Oが机にマーガリンを塗り、H子が教科書にマーガリンを塗り、椅子にチョークの粉をかけ、黒板消しで机を叩いた。Bは床に落ちていた画びょうをAのいすのうえに置いた。I子は「ばか」「あほ」と落書きをした上を黒板消しでたたいた。これには他に3名の女子が加わっていた。

キ 7月15日、登校したAは、机の上にマーガリンが塗ってあることに気づいた。Aは「だれがやったんだ」と、おこっていたようにみえた。Aはマーガリンをぬられたことについて、もんくを言ったり、暴力をふるうようなことはしないで、落ちこんでいたようだった。

ク やった生徒らはT先生から「なぜ、このようなことをしたんだ。もうやるんじゃない。」と注意を受けた。I子たちは「Aからいやなことをされたので、それにおこって話し合っ

てやりました。」と答えた。(24)先生は、「両方が悪い」と話し、I子らを注意した。その後、I子らとAは互いに謝った。T先生は、朝の会、帰りの会で「こんなことはやめて下さい」と学級で注意した。

ケ (25)T先生は、Aの両親にマーガリン事件について報告しなかった。

コ 母親は、夕食の支度などを行い、午後6時頃2階に干してあった布団を取り込みに行ったところ、普段は開いているAの部屋のドアが閉まっていたので、布団を取り込んだ後、ドアを開けると、Aが自殺していた。

【裁判所の判断】(第1審横浜地裁、第2審東京高裁)

<いじめ認定> *裁判所は次の事実をいじめと認定した。

- 1) H子らによる机などの投げ出し
- 2) FらによるAの教科書、ノート、机などへの落書き
- 3) Aの教科書隠し(具体的にだれがやったかは不明であるが、生徒らの一部が関与していたと認められる。)
- 4) J子、C、Bらによる教科書の投げ捨て
- 5) F、G、D、BらによるAの机や椅子へのチョークの粉付け、画びょう置き

以上の行為は、(26)Aが転校してきてしばらくしてから始まり、2年X組の生徒らにより

A に対してのみいやがらせとしてくり返し、執ように行われた。

これらの行為は、A の身体、精神などに対する加害行為である、これによって A が精神的、肉体的苦痛を受けたであろうことは間違いない。

転校して間もなく親しい友人もなく、これからの学校生活に不安を抱えていたと考えられる A に対してくり返し、執ように行われたものであり、クラスの生徒らによるいじめというべきである。

6) E、B、Gらによる A への足かけ

7) B、F、E、Gらによるベランダ遊び

ベランダ遊びは A だけが対象とされたものではないものの、足かけは A に対して5月ころから集中的に行われており、ベランダ遊びにおいては A に対する暴行も行われていた。A に対するいじめの要素があったことは否定できない。

8) Kによる度重なる暴行

隣のクラスの転校生である A がいじめにあっているのを知りながら、暴行していた。A に対する複数の生徒らによるいじめの一環と認めるのが相当である。

9) Eによる A のカバンの持ち去りと A の教科書などの持ち物に対するいやがらせ
持ち物に対する嫌がらせ行為と同様の行為（いじめ）と評価できる。

10) B、O、H子、I子らによるマーガリン事件は

(27)集団的いじめをくり返していた生徒らによるきわめて悪質、陰湿ないやがらせであり、いじめであることは明らかである。

【裁判所の判断】（第1審横浜地裁、第2審東京高裁）

<だれに責任があるのか> *裁判所は次の人たちに責任があると認定した。

ア 同じクラスのいじめ加害者となった生徒たち

B、C、D、E、F、G、H子、I子、J子らは、当時いずれも13歳に達し、公立中学校2年生であり、他人の身体、精神などを傷つける加害行為かどうかは判断できる年齢である。そして、もし傷つけた場合には、その行為の責任を負わなければならない。

そこで、いじめ事実の認定（1）～10）から、A に対するいじめは、主に2年X組の教室内で行われていて、A が何人かの生徒からいじめを受けていたことは、まわりの生徒も当然わかっていた。

(28)あるときは数人で、またあるときは一人で、ときには他の生徒も加わって、自分のほかにも同じいじめをしている人がいることを分かっているながら、くり返し、しつこく行われていた。

結局、これらのいじめは、何人かで共同して A を傷つけた「共同不法行為」であり、法に違反した行為であると判断する。

けれども、いじめた生徒たちは、このいじめは、偶然であり、個人的なトラブル、いたずら、けんかにすぎず、Aの言動が原因になることも多かったのであるから、一方的ないじめとはいえないなどと主張する。

確かに、いじめ行為の中には、Aの言動が原因となって始まったこともある。しかし、そのことを理由に、くり返し執ように行われたいじめの違法性から逃れられるということとはできないし、また、(29)複数の生徒から継続的にいたずらされ、からかわれているような状況のもとにおいて、ただ耐えしのぶだけでなく、やり返したり、時には自ら手を出したりしたことがあったとしても、それはいじめ行為に対する抵抗ともいうべきものであって、いじめた生徒のいじめ行為が対等の立場での単なるいたずらや遊びとはいえない。

イ 学校・教師の責任

(30)学校の教師は、学校における教育活動及び学校生活において生徒の安全の確保に配慮する義務があり、特に、生徒の生命、身体、財産などに大きな悪影響または危害がおよぶおそれのあるときは、それを未然に防ぐために、きちんと対応しなければならない。

- 1) T先生は、Aが転校生でいじめの対象になる可能性があることをあらかじめ承知していた上、Aをめぐるトラブルが継続的に多く起こっていたことをわかっていた。その中にはいじめと認識すべきものが少なからず存在しており、トラブルが発生した度に注意、指導したにもかかわらず、その後もいじめを含むトラブルが絶えなかったのであるから、その都度注意をただけでは指導はじゅうぶんなものではなかった。(31)T先生はいじめではなく、生徒対生徒の個別的なトラブルであるとしか認識していなかった。
- 2) 当時は、いじめに関する報道、通達などによって、いたずら、悪ふざけと称して行われている学校内における生徒同士のやりとりを原因として、小中学生が自殺する事件が続いていた。少なからずトラブル、いじめをつかんでいた担任として、Aが心や体の苦しみがつもりつもって増えていき、(32)Aが大きなけがをさせられたり、不登校になったり、いじめなどをきっかけに自殺などの衝動的な行動を起こすおそれがあることについて予測すべきであり、同時に予測することが可能であったというべきである。
- 3) したがって、担任としては、トラブルが発生した都度、関与したものを呼び、事情を聞き、注意するというこれまでの指導教育方法のみではその後のトラブル発生を防止できないことを認識し、(33)いじめをした生徒らに対して継続的に行動を見守り、指導をし、家庭との連絡を密にとり、さらには学校全体で組織的な対応を求めべきであった。

ウ 被害者の保護者

- 1) (34)Aの保護者は、家庭において子どもの教育・養育の責任があるが、親子のふれあい
が十分ではないところがうかがわれ (Aの目の下の大きなくまを見逃した)、いじめのト

トラブルの中にあったことを見過ごした点に責任がある。

<裁判所が示した学校・教師の具体的ないじめへの方策>

- 1) 日常の学校生活において生徒たちの生活状況をつかむために、休み時間などに見まわりを強化すること。
- 2) 個々のトラブルの解決のみならず、交友関係に気をつけながら、事情を十分に聞くこと。
- 3) 周囲の生徒からも事情を聞くなどして、トラブルの実態をつかみ、いじめがいたずらやちょっかい、悪ふざけなどに名をかりた悪質で見過ごしがたいものであり、時として重大な結果になるおそれがあることを理解させること。そして、ただちにやめるように厳重に指導を続け、学年集会、クラスにおける学級活動などを通じて全校生徒に周知指導すること。
- 4) 継続的に面談などの機会を持ち、指導の効果が現れているかを注意深く観察すること。その後もトラブルや小競り合いが続いている場合は、相手側生徒の保護者とも面談するなどして問題点を指摘し、学校側が厳重に指導する方針であることを伝えるとともに、家庭においても指導をするように申し入れること。
- 5) 被害者の家庭にも、学校における様子や改善すべき点について素直に伝え、家庭における指導をお願いすること。
- 6) 個々のトラブルについて、学年主任、教頭、校長らに報告し、指示を仰いだり、複数の先生と情報交換をしつつ、共同で指導するなどの対応策を学年会などで検討すること。
- 7) 担任の先生や他の先生に対して、気軽に相談できる機会や窓口を設けること。
- 8) 被害者の保護者に家庭における言動の観察を依頼するなど、より強力な指導監督を継続的、組織的に講じること。

T先生は、続けて起きるトラブルやいじめを偶然で「おたがいさま」のような面があるとだけとらえていた。そしてその度に、おたがいにあやませたり、握手させたりすることで、仲直りができ、十分な指導をやったと軽く考えていた。

だから(35)T先生は、より強力な指導・監督をすることをせず、このような自殺という重大な事故を防ぐことができなかつたと考える。いじめが続けて行われていると考えずに十分な指導監督はなにもしていないので、Aの安全を守るという義務に違反している。

3 判決書教材の構成要素の抽出

ここでは、本判決書教材から構成要素を抽出する。

次の表 19 は、前章と同じように本いじめ判決書教材について、教材の記述からキーワードを抽出し、いじめの態様やいじめ責任等のキーワードとの関連性を分析したものである。

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

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

ここでは、まず最初に、開発したいじめ判決書教材である「神奈川県中学校いじめ自殺事件」を、いじめの態様と責任に関連する構成要素を抽出する。本判決書教材において、どのような内容が生徒たちの構成要素として期待できるのかについて検討する。それが、下記の表 19 である。

＜表 19 「神奈川県中学校いじめ自殺事件」判決書教材記述とキーワードによる構成要素の抽出＞		
判決書教材の記述	キーワード	構成要素
C(1) Aはクラスの男子生徒E, B, Gによって集中的に足掛けをされた。	C(1) 足掛けによるいじめ	c 暴行・恐喝
C(15) KはAとじゃんけんゲームを行い、その際、Aの右のほほを力いっぱいつねって目の下に小豆くらいの大さの黒いあざを作った。	C(15) ほほをつねるいじめ	
C(17) Aが無視したため、Aの足をけったり、肩を押したりした。	C(17) 足を蹴ったり、肩を押すいじめ	
C(18) 遊びに加わっていた生徒は一定ではなく、主にB, F, E, G, Oらであり、Aも加わったことがあった。体を押し合う間に力を入れて、ふざけ半分で誰かをぶったり蹴ったりすることもあり、Aがぶたれたりけられたりすることもあった。	C(18) ぶったりけったりするいじめ	
C(19) Aが、「泣き虫、教師の前で泣きやがって」と繰り返したことに腹を立て、体育館で、Aの手を2, 3回たたいたことがあった。	C(19) 手を叩くいじめ	
C(3) Aの机を教室から廊下へ持ち出し、Aの教科書を窓から外へ投げ出した。	C(3) 物理的いじめ	d 物理的いじめ
C(5) FはAが使っていた教科書に、ふざけ半分で、サインを書いてあげるよなどといいながら「ブー」という落書きをした。	C(5) 落書きによるいじめ	

C(7) Aの別の教科書には、「おぼかばかお ばか」「ふざけんなタコ」「パーカ」「みんながきらっているぞー」「うざって一きえるんだ」などと落書きされていた。	C(7)落書きによるいじめ	
C(8) クラスのある生徒は、Aが、教室で教科書を探しているところを何回か見たことがあった	C(8)教科書隠しによるいじめ	
C(10) Aは教室に戻り、Cの机の中から教科書を出してベランダに投げ捨てたので、CはAの教科書を数冊、ベランダとは反対側に投げ捨てた。	C(10)教科書を投げ捨てるいじめ	
C(12) F, G, D, Bは毎日のように、Aの机や椅子に黒板消しに付いたチョークの粉をはたき落としたりした。	C(12)教科書へのいやがらせ	
C(13) Aの椅子の上に画びょうが置かれることがあった。	C(13)画びょうを置くいやがらせ	
C(20) Bらは、Aの教科書を約3冊ゴミ箱に捨てた。	C(20)教科書を捨てるいやがらせ	
C(22) Aのカバンを持って校内を走り回った。Eは、校舎内を1周して教室にもどり、Aのカバンをもどしてから、部活動のために美術室に行った。	C(22)カバンを持って逃げるいやがらせ	
C(23) Oが机にマーガリンを塗り、H子が教科書にマーガリンを塗り、椅子にチョークの粉をかけ、黒板消しで机を叩いた。Bは床に落ちていた画びょうをAのいすのうえに置いた。I子は「ばか」「あほ」と落書きをした上を黒板消しでたたいた。	C(23)マーガリン事件としてのいじめ	
C(26) Aが転校してきてしばらくしてから始まり、2年3組の生徒らによりAに対してのみいやがらせとしてくり返し、執ように行われた。これらの行為は、Aの身体、精神などに対する加害行為である。これによってAが精神的・肉体的苦痛を受けたであろうことは間違いない。	C(26)被害の集積と共同不法行為	e いじめとふざけ
C(27) 集団的いじめをくり返していた生徒らによるきわめて悪質、陰湿ないやがらせであり、いじめであることは明らかである。	C(27)いじめ認定	
C(28) あるときは数人で、またあるときは一人で、ときには他の生徒も加わって、自分のほかにも同じいじめをしている人がいることを分かっているが、くり返し、しつこく行われていた。結局、これらのいじめは、何人かで共同してAを傷つけた「共同不法行為」であり、法に違反した行為であると判断する。	C(28)共同不法行為	
C(2) T先生は「足かけ」について注意することはなかった。	C(2)学校教師の日常的な安全配慮のための過失	h 学校教師の安全配慮義務
C(9) T先生から多目的教室に呼ばれて注意され、Aと握手をして仲直りをした。	C(9)学校教師のいじめ認知不足による過失	
C(11) T先生も気づき、放課後、CとAを呼び出して事情を聞いた。T先生は、「けんかだから両方が悪い」と言ったところ、AがCに謝罪し、Cも「お互いが悪かった」とAに謝罪して握手した。	C(11)学校教師のいじめ認知不足による過失	
C(16) T先生は、あざについて、母親に連絡した。「親同士がトラブルになると困るので、相手の名前は答えられない」と伝えた。	C(16)学校教師の保護者への情報提供不足	
C(21) 家庭科の先生が授業をするために教室に入ってきて、この出来事を知り、AとBを呼び出して事情を聞き、Aには「手を出すことはいけない」、「もっと穏やかに話し合うようにすべきだ」と指導した。T先生はこの出来事をAの両親に報告する必要はないと判断した。	C(21)学校教師の保護者への情報提供の過失	
C(24) 先生は、「両方が悪い」と話し、I子らを注意した。その後、I子らとAは互いに謝った。T先生は、朝の会、帰りの会で「こんなことはやめて下さい」と学級で注意した。	C(24)学校教師のいじめ認知不足による過失	
C(25) T先生は、Aの両親にマーガリン事件について報告しなかった。	C(25)学校教師の安全配慮として保護者への情報提供の過失	
C(30) 学校の教師は、学校における教育活動及び学校生活において生徒の安全の確保に配慮する義務があり、特に、生徒の生命、身体、財産などに大きな悪影響または危害がおよぶおそれのあるときは、それを未然に防ぐために、きちんと対応しなければならない。	C(30)学校教師の安全配慮義務の説明	

C(31) T先生はいじめではなく、生徒対生徒の個別的なトラブルであるとしか認識していなかった。	C(31) 学校教師のいじめ認知不足による過失責任	
C(32) Aが大きくなげがさせられたり、不登校になったり、いじめなどをきっかけに自殺などの衝動的な行動を起こすおそれがあることについて予測するべきであり、同時に予測することが可能であったというべきである。	C(32) 学校教師の予見可能性における過失責任	
C(33) いじめをした生徒らに対して継続的に行動を見守り、指導をし、家庭との連絡を密にとり、さらには学校全体で組織的な対応を求めるべきであった。	C(33) 学校教師のいじめ対応の組織的問題点と安全配慮義務違反	
C(35) T先生は、より強力な指導・監督をすることをせず、このような自殺という重大な事故を防ぐことができなかつたと考える。いじめが続けて行われていると考えずに十分な指導監督はなにもしていないので、Aの安全を守るという義務に違反している。	C(35) 学校教師の安全配慮の義務違反	
C(4) Aの母親から担任のT先生に電話があった。Aの部屋をそうじしていたら、英語のノートに、「死ね」、「おまえはのろわれている」などの落書きがあった。T先生は「調べてみます。」と答えた。	C(4) 被害者保護者の養育責任としての学校への問い合わせ	j 被害者保護者の保護監督義務
C(34) Aの保護者は、家庭において子どもの教育・養育の責任があるが、親子のふれあいが十分ではないところがうかがわれ（Aの目の下の大きなくまを見逃した）、いじめのトラブルの中にあつたことを見過ごした点に責任がある。	C(34) 被害者保護者の日常的な安全配慮の養育責任	
C(6) まわりの人々は、Aの机の上に「ばか」「死ね」と落書きされていたところを2、3回見たことがあつた。	C(6) 周囲の人たちの不作為責任	k 同級生の不作為と対応考察
C(29) 複数の生徒から継続的にいたずらされ、からかわれているような状況のもとにおいて、ただ耐えしのぶだけでなく、やり返したり、時には自ら手を出したりしたことがあつたとしても、それはいじめ行為に対する抵抗ともいべきものであつて、いじめた生徒のいじめ行為が、対等の立場での単なるいたずらや遊びとはいえない。	C(29) 被害者によるいじめ行為に対する抵抗	w 被害者対応としての抵抗の理解

上記の表 19 を見ると、本判決書教材は多くの学びとなる記述が記されている。その中でも、暴行や恐喝などの刑法上のいじめ行為は少なく、モノへのいたずらなどによって精神的にダメージを与える「物理的いじめ」が、いじめの事実として多数示されている。その中でも、「マーガリン事件」については被害者心情に大きな傷を残すことになったのではないかと予想される事件である。いじめの態様理解としては、この「物理的いじめ」について生徒たちは理解を深め、それがいかに被害者に大きなダメージとなっていくかを学ぶことが予想される。また、「いじめとふざけ」についての記述も見られるが、生徒たちにとってはいったいどのような行為がいじめなのか、ふざけになるのかの判断がむずかしい時もあるために、この学びも予想できよう。

さらに、いじめの責任論としては、学校教師の安全配慮義務違反の問題についての記述も多く見られる。この担任教諭は、いじめを認知できず、被害者をいじめ自殺から救い出すことができなかつたという過失がある。裁判所は予見可能性による過失責任と判断し、学校教師の責任をきびしく問いただした。そのために、生徒たちの学習した構成要素としては、学校教師の責任についてもあるのではないかと予想される。

第3節 判決書教材の構成要素を組み入れた授業の開発

1 授業構成案の開発

表20のように単元構成を3時間で組み替え、授業内容の開発に取り組んだ。

具体的な授業構成の計画については、次の表20ようになる。なお、主な学習内容に記されている【 】内の数字については、本判決書教材において挿入している下線部記述番号と同じである。授業構成において、どの場面でいじめの態様やいじめの責任などの構成要素を習得できるかを示している。

<表20 神奈川県中学校いじめ自殺事件の判決書教材を活用した授業構成>

学習過程	時間	主な学習内容（【 】内の数字は判決書教材における下線部番号と対応）
①個々の違法性・人権侵害行為を判別し、認識する。	1	①判決書を読み、どの行為がいじめだと思えるかを判決書に下線を引き、裁判所の判断をもとにして確認する。同時にそのいじめがどのような不法行為なのかを理解する。【(1)、(15)～(19)】【(3)、(5)、(7)～(8)、(10)、(12)～(13)、(20)、(22)～(23)】【(26)～(28)】
②責任の所在を確認し合う。	1	①各班でそれぞれ、「いじめの責任の所在はだれにあると考えるか」「学校・教師はどうすべきだったのか」「周囲の人たちはどうすべきだったのか」「被害者はどうすればいじめ自殺から逃れられたのか」について話し合いをし、まとめる。「いじめの責任の所在はだれにあると考えるか」「学校・教師はどうすべきだったのか」について発表し、論議する。【(2)、(9)、(11)、(16)、(21)、(24)～(25)、(30)～(33)、(35)】【(4)、(34)】
③侵害された権利を洞察する。市民性育成の基本原則を導き、共通認識とする。	1	①周囲の人たちはどうすべきだったのか」「被害者はどうすればよかったのか」について発表し、論議する。周囲の人たちの現実的な対応を考察する。いじめから逃れる方法として、転校などの法的措置があることを学び、いじめ相談所一覧を確認する。最後に個々の名誉や自尊心がいかに大切か、憲法でも人格権という形で説明されており、個人の尊厳がいかに貴重なものかの説明を聞き、授業の感想を書く。【(6)、(29)】

第1次では判決書に記されている事実の中で何がいじめで不法行為なのか、いじめとはどのようなものなのかを具体的に判決書という「社会的合意」をもとに学習し、考察していく。さらに第2次では、学校・教師の責任を考察する中で、学校・教師には安全配慮義務があること、判決書から保護者には家庭において教育・養育の責任があることを学ぶ。第3次では、被害者の対応を考察することで、被害者にはいじめから逃れるための法的措置があること、またいじめ相談所が多数存在することなどを学習することが出来る。

授業ではいじめ責任の所在を議論し、明らかにしていくが、判決書の判断を確認することで、恣意的主観的な判断から、法規範に基づいた客観的な判断へと高まっていくことになる。また、周囲の人とはどのような対応をすべきだったのか、被害者はどうすればよかったのかという現実的な対応を考察していく中で、被害者の侵害された権利がどのようなものであるかを洞察でき、他者の痛みや感情を共感的に受容できるための想像力や感受性を育てることが可能となる。

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

次に本判決書教材から構成要素として期待される記述を示した。それが学習過程における学習内容の番号である。第1次においては、本いじめ自殺事件をめぐって多数のいじめ事実の記述から、生徒たちはいじめとは何かについての内容を具体的に学習することが可能となろう。その記述は【(1)、(15)～(19)】【(3)、(5)、(7)～(8)、(10)、(12)～(13)、(20)、(22)～(23)】【(26)～(28)】である。主に、「c 暴行・恐喝」「d 物理的いじめ」についての記述が多数見られるために、その態様についての理解は深まるのではないかと予想される。第2次においては、いじめの責任について考察を行い、学級において意見交換していく。その際、【(2)、(9)、(11)、(16)、(21)、(24)～(25)、(30)～(33)、(35)】【(4)、(34)】などの記述から、「h 学校教師の安全配慮義務」「i 加害者保護者の保護監督義務」「j 被害者保護者の保護監督義務」などについての構成要素を抽出できるのではないかと考えられる。

2 授業実践の概要

(1) 基礎的なデータ

対象の授業は、2008年10月実践、公立中学校2年4クラス、126名。授業者 新福悦郎。社会科歴史的分野「近代の日本と世界」において、3時間の特設授業を設定して実践した。

(2) 授業の概要および特色

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

(ア) 授業前のいじめに対する生徒の認識

本授業に先駆けて自由記述のアンケートを行った。以下はその結果をまとめたものである。(2008年10月公立中2年4クラス126名中124名回答) アンケートの項目は以下の通りである。

Q1 「いじめ」というとどんな行為を思い浮かべますか。わかるだけあげなさい。
Q2 「いじめ」はいじめの加害者のほかにだれに責任があると思いますか。
Q3 「いじめ」が目の前で起こっていたらどうしますか。
Q4 「いじめ」の被害者になったらどうすればいいのでしょうか。
Q5 「いじめ」について考えていることを書いて下さい。

Q1では、「シカト(59人)」「悪口(51人)」「仲間はずれ(23人)」などの心理的ないじめを回答する生徒(173人、重複回答あり)が多く見られた。次に暴力的いじめとして、暴力(62人)を回答する生徒が多かった。「物理的いじめ」については、「人のものをどこかに隠す(靴隠しなど)」が33人と多く見られたが、それ以外はほとんど回答が見られず、総数は39人であった。このことから、いじめについては靴隠しなどのものを隠すという事象以外で物理的いじめを認識していない生徒が多いことがわかった。

Q2では、「周りで見ている人(31人)」「いじめを見て注意できない人(18人)」「見て見ぬふりをする人(いじめに気づいているのに何もしていない人)(17人)」といじめの周りにいる人たちの責任を感じている生徒たちの回答が多い。また、「被害者本人(32人)」が多く、いじめを被害者の行動や性格に責任転嫁する生徒たちの認識状況が見られる。「教師(6人)」「学校(2人)」の責任を回答する生徒は少なく、「親(10人)」よりも少なかった。

Q3では、「いじめを止める(40人)」と多く、「出来るかぎり助ける(8人)」など、いじめに対して何らかの行動をとると答える生徒が60人いた。一方、「見てみないふりをしてしまう(18人)」など、実際にいじめを見たら、効果的な対応がとれないと答える生徒も32人と多かった。

Q4では、「相談する(34人)」「親に相談する(26人)」「先生に相談する(26人)」「友達に相談する(21人)」という回答が多く見られ、相談することでいじめ被害を解決しようとする生徒が多いことが分かった。「緊急避難としての欠席」「転校」という法的措置を回答した生徒はわずかに2人であり、法的知識を教える必要性がある。

Q5では、「いじめはぜったいにしてはいけない」「あってはならない」という一面的で道徳的な回答で終わっているものが多かった。

(イ) 授業実践後における質問紙による分析

1) 分析の方法

授業後 9 ヶ月後に質問紙を配付し調査した。質問の内容は「いじめの授業を受けて、その後の学校生活で何か役立ちましたか。」である。記述式で回答してもらった。

質問紙は 2009 年 7 月、3 年生になってから調査。(回答は 109 人。欠席や転校、さらに回答不明で少なくなっている)

2) 授業後 9 ヶ月後の質問紙に見る生徒たちの記述の分類と考察

記述内容を分類すると次の表 21 の通りである。

考え方の変化	行動・対応の変化	態度の変化	状況の変化	授業感想	変化なし	記入なし
29 人	29 人	9 人	11 人	15 人	14 人	12 人
26.6%	26.6%	8.3%	10.1%	13.8%	12.9%	11.0%

表 21 から学習後約 72%の生徒たちの学校生活において、その変化に影響を与えていることがわかる。

「状況の変化」においては、「いじめられているところを見るのがなくなった」、「この授業を受けていじめなどが少なくなった」と回答した生徒が 11 人いた。教師側から見ても、いじめと思われる行動や行為・態度が、全体的に減少した印象を持った。

「考え方の変化」においては、「前まではいじめをする人だけが悪いと思っていたけど、その周りで見ているだけの人も悪いなあと思いました。もし、これから自分の周りでのいじめがあったら、見て見ぬふりをしないようにしたいです。」や「この授業を受ける前は、加害者より被害者が悪いと思っていたけど、授業を受けて、いじめは犯罪だから、加害者が一番悪いと思うようになりました。」という感想が見られた。学習したことをもとに、「いじめは悲しみしか生まないくだらない行為だと思うようになった」という回答が見られた。

「行動・対応の変化」「態度の変化」についても、予想以上に多くの変化を生みだしていた。「少しでもしないように努力した」「人が感じるいじめは人それぞれ違うことが分かって、自分を基準に考えるのではなくその相手のことを考えて物事を言ったり、行動するようになった」「いやなことはいやと言えらるようになった」「暴力をふるう人をなるべく止めるようにしている」「いじめられている人の相談にのった」「あまりいじめにつながるような行動・言動をひかえるようにした」「いじめが始まる前に止めることができた」などの回答が見られた。

3) 考察

上記の記述を分析すると、いじめに対しての否定的な見方と具体的な理解、学校教師や周りの人の対応についての考え方の変化が見られるようになった。これらは、いじめとは何かを具体的に学んだ成果であり、いじめが不法行為で、物理的いじめ行為も人権侵害につながることを理解が関係していると考えられる。

また、学習したことをもとにして、いじめの加害者・被害者・傍観者にならないような言動や行動に注意し、日々の生活に役立っていることが分かった。

これらの結果から、いじめ判決書学習は、法的な態度・実践力を育成し、同時に人権を尊重する態度・実践力の育成に何らかの効果を発揮しているのではないかと考えられる。

(ウ) 授業後のアンケート

本授業の最後に、生徒たちに授業についてのアンケートをとった。「いじめの授業は役に立ったか」という問いで、「◎とても役に立った。○役に立った。△ふつう ×あまり役に立たなかった」の記号を書いてもらった。「とても役に立った」「役に立った」と回答した生徒たちは 93%におよび、この判決書活用授業が生徒たちにとって意味あるものになったと考えられる。「この授業はとてもいじめについて考えさせてくれました。…この事件が教えてくれることは、このようなことをくり返しおこさないことだと思います。…いじめに向き合っていじめをなくしたい。」という感想に見られるように、いじめ授業を評価する生徒たちの声が多数あった。

(3) 本授業の特色

神奈川県中学校いじめ自殺事件の判決書を活用することで、生徒たちは物理的いじめを含め、いじめがどのようなものであるかを具体的に学ぶことができると考えられる。また、いじめが不法行為につながる人権侵害となることを認識することができると考えられる。本判決書は、物理的いじめへのアプローチを可能にするものであると予想できる。

事前アンケートでは「わからない」のように情緒的・感覚的・体験的認識がいじめに対する生徒たちの認識であったが、授業後はいじめについて考察を深めていることが分かる。

また、いじめに対しての否定的な見方と具体的な理解、学校教師や周りの人の対応についての考え方の変化が見られた。

これらは、いじめとは何かを具体的に学んだ成果であり、いじめが不法行為で、物理的いじめ行為も人権侵害につながることを理解が関係していると考えられる。

さらに、いじめの加害者・被害者・傍観者にならないような言動や行動に注意し、日々の生活に役立っていることが分かったが、これらはこの学習の成果と言えよう。法的な態

度・実践力を育成し、同時に人権を尊重する態度・実践力の育成に何らかの効果を発揮しているのではないかと考えられる。

一方、本実践の課題としては、物理的いじめすべてを犯罪行為と照らし合わせていた点に大きな問題があった。物理的いじめは犯罪行為を含む不法行為となりうるが、刑法上と民法上の相違点を認識した上での実践が求められよう。また、本判決書は物理的いじめについてのアプローチを可能にするが、心理的、暴力的いじめについては別の判決書での実践を重ねることが必要となろう。

次節では、本判決書教材を活用した授業による生徒たちの感想文記述を分析し、どのような構成要素が抽出できるのか分析していきたい。

第4節 授業感想文にもとづく構成要素の抽出および分析

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

前節では、この判決書教材を活用した授業で生徒たちは物理的いじめを含め、いじめがどのようなものであるかを具体的に学ぶことができると考察した。本判決書は、物理的いじめへのアプローチを可能にするものであると予想できた。そのため、本節においては、一連の授業実践終了後にまとめとして書いてもらった感想文記述には、「d 物理的いじめ」に関連するものが多くなり、構成要素となるのではないかと予想される。

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

1 感想文記述によるキーワードと抽出できる構成要素

次の表 22 は、神奈川県中学校いじめ自殺事件を活用した授業実践後のまとめの感想文記述をキーワードに生成し、その内容をいじめの態様や責任論におけるキーワードと関連づけたものである。それぞれの生徒がどのような感想文記述を書き、それをどのようにキーワード化したかについてのものである。そのキーワードから構成要素を抽出したものである。記述に沿って、キーワードを抽出したので、一つの感想文から複数のキーワードが生成され、分類されている。左列が生徒の番号で、2番目の列が感想文記述の番号である。3番目の列が感想文記述であり、4番目の列がその感想文記述から生成したキーワードである。右端の列が、そのキーワードから抽出した構成要素である。

(2008年11月 公立中学校2年生4クラス126名、授業者 新福悦郎／2012年9月 公立中学校1年生1クラス30名、授業者新福悦郎)

なお、授業欠席者は省いているために感想文総数は145名分となっている。

生徒	番号	感想文記述	キーワード	構成要素
C1	①	3時間いじめの授業をして、だんだんと分かってきた。最後の授業をしていて、法的に次のような手段が承認されていると言うのは、初めて知った。しかし、①緊急避難の欠席、②学級替え、③転校措置、④相談所への相談 など4つの事柄では、③での「加害者側の者たちを転校させる」が最も有効かと思える。①では、被害者側に負担がかかるし、②ではクラス替えした程度ではいじめは解決しない。④に至っては、相談しても加害者側の者たちが変わるという訳でもない。	いじめを逃れるための法的措置についての理解と現実的考察	1 被害者救済の法的措置
	②	やはり、転校させて思い知らされてやった方が、いかに重罪であったか少しは自覚するのではないかと思う。	いじめ行為の重罪を理解	t いじめの犯罪性の理解

C2	①	今まで、いじめの授業をしてきたけど、思ったことがたくさんありました。いじめた人たちは、相手のことを何も考えず、いやなことをしていましたが、	被害者の心情を理解する必要性	n 被害者への共感・心情理解
	②	いじめられた人は、心身ともに傷つき、自殺に追い込まれてしまいました。いじめた人たちは、まさかこんなことになるとは思ってなかったと思います。	自殺に追い込みのちを奪ういじめの理解	r いのちを奪ういじめの理解
	③	いじめは立派な犯罪だと聞き、いじめのことを考える事ができました。	いじめの犯罪性の理解	t いじめの犯罪性の理解
	④	周りにいじめられている人がいたら、注意できる人になりたいです。	いじめ防止抑止のための今後への決意	p いじめ防止・抑止の決意
C3	①	Aは苦しんでいたけど、被害者Aの問題は…？資料のように、プライドが高かったから、だれにも相談できなくていたんだろうなと思った。<もし、被害者になったら…>の資料も全部使えないから、反抗して、その後自殺したんだなと思った。	いじめ被害者の行動と心情の考察	n 被害者への共感・心情理解
	②	CとI子以外は、罪を償うべきだ。	いじめの犯罪性の理解	t いじめの犯罪性の理解
C4	①	今は、いじめられていないけど、将来もし、いじめられたときや、いじめを見たときのために、この事を覚えておこうと思う。	将来のいじめに対する決意	p いじめ防止・抑止の決意
C5	②	第1次にいじめの罪が具体的によく分かった。このように法に触れることというのは、みんなおそれていじめをしなくなると思った。	いじめの犯罪性理解	t いじめの犯罪性の理解
	③	第2次で、責任はだれにあるかを学んで、やはり加害者が一番悪いというのは予想通りだった。加害者が何もしなければ、全てのことは起きなかったからそう思った。	加害者責任についての理解	o 加害者対応の批判
	④	第3次では、いじめられる人にも原因があるという意見が出てきたが、少しそれに賛成だった。いじめられる人が、こっちは何もしていないのに、いやがらせなどを言ってきたりすると、やはり嫌われ、いじめまでいかななくても、いやがられると思う。	いじめ被害者の問題性への言及	m 被害者自身の問題点
C6	①	被害者の手段が、結構いいことを書いてあったから良かった。自分的には緊急避難としての欠席が一番いい事だと思った。	いじめ被害者の法的措置の一つである緊急避難としての欠席の言及	l 被害者救済の法的措置
C7	①	いじめの授業を受けて、Aはもっと親に相談すれば良かったと思った。	被害者対応についての考察	s 被害者対応の考察
	②	先生も、いじめについてきちんと話し合いやアンケートなど、取り組んでいけば良かったと思った。	学校教師のいじめ認知の不足責任	h 学校教師の安全配慮義務
	③	周りにいる人も注意は難しいと思うけど、Aの味方になって電話をかけてあげたりしたら、自殺はしなかったと思った。	自殺に追い込んだ他の生徒たちの不作為への言及	k 同級生の不作為と対応考察
C8	①	3時間いじめの授業を受けて、裁判所の判断や法的な措置などを知ることができて良かった。	いじめに対応する法的措置についての言及	l 被害者救済の法的措置
	②	加害者に対しての処置が、今の日本では甘いのではないかと感じるところがあり、	加害者責任への言及	o 加害者対応の批判
	③	また、学校側の対応の仕方が甘いということも知ることができた。	学校教師の安全配慮不足への言及	h 学校教師の安全配慮義務
	④	いじめは最低で最悪の行為だと思ったし、1人に対して大人数でやるのだから卑怯だとも思った。	共同不法行為がいじめであることへの理解	x 共同不法行為としてのいじめ
C9	①	いじめをするもとは何なのかと今でも思うけど、いじめられる人は悲しいし、でも、Aは逃げずに、毎日がんばって来ていたのですごいと思った。だけど、そのAの気の強さがあだとなって自殺したから、かわいそうだなと思った。	いじめ被害者への共感的な心情理解	n 被害者への共感・心情理解
	②	それが毎日続けば、欠席をすれば良かったと思う。今回のいじめの勉強で、我慢をしないで人に打ち明けられるのも大切だと思った。被害者がとることのできる法的措置があることを知り、びっくりした。また、鹿児島県内に、いじめなどの相談所がかなりたくさんあることにも驚いた。また、電話だけでなく面談をする事も出来るということを知ることが出来たので、とても良かった。	いじめ被害者を救うための法的措置や相談所についての言及	l 被害者救済の法的措置

C10	①	今日の授業で感じたことは、周りの人は、止めれば良かったと思います。周りの人は、もし喧嘩みたいになったら、椅子とか使えばいいんです。	他の生徒たちの不作為と対応についての言及	k 同級生の不作為と対応考察
	②	Aも、欠席とかすれば、先生や親が気づいたのかもしれませんが。	被害者の法的措置としての欠席についての言及	l 被害者救済の法的措置
C11	①	Aはだれかに相談すれば良かったし、Aをいじめた人も見たら、注意をすれば良かったと思う。	被害者対応の考察と他の生徒達の対応考察	s 被害者対応の考察
C12	①	いじめは被害者が一番苦しんでいく。とても大きな罪だと改めて知った。自分がいじめではないと思っていたことも、裁判では「いじめをしていた」と認めたのが驚いた。	いじめではないことが大きな罪になることの理解	e いじめとふざけ
	②	また、足かけ、机への落書きなども犯罪になってしまうことを初めて知った。	足かけがいじめである事理解	e いじめとふざけ
	③	また、足かけ、机への落書きなども犯罪になってしまうことを初めて知った。	落書きがいじめである事理解	d 物理的いじめ
	④	Aはいじめられている事を誰かに相談した方が、良かったと思った。	被害者対応についての考察	s 被害者対応の考察
	⑤	先生が生徒の事について知らないのがおかしいと思った。	学校教師の日常的な生徒の観察の必要性	h 学校教師の安全配慮義務
	⑥	鹿児島にもいろんな相談機関があるのを初めて知った。	いじめから逃れるための相談機関の理解	s 被害者対応の考察
	⑦	友達に優しく接することができるような人になりたい。	今後のいじめに対する決意	p いじめ防止・抑止の決意
C13	①	最後のいじめの授業では、法的にいじめから逃れる手段や自分でどうにかする方法等を学んだ。	いじめから逃れるための法的措置についての言及	l 被害者救済の法的措置
	②	Aには、いじめられた時に、友達がいなかったし、先生も頼りなかったから、どうすることもできなかったけれど、さすがに自殺しなくても、ちゃんと考えて、親と相談したりして対策をとれば少しは楽になったんじゃないかなと思うところがたくさんあった。	被害者がいじめから逃れるためにとった対応への批判	s 被害者対応の考察
	③	自分がいじめられた時や、人がいじめられている時にちゃんと対応できるようになりたい。	今後のいじめから逃れるための決意	p いじめ防止・抑止の決意
C14	①	なんでAは、無駄な抵抗ばかりして、親や先生に相談して、法的手段やいじめ相談所にいかなかったのだろう。	いじめ被害から逃れるための法的措置についての言及	l 被害者救済の法的措置
	②	そして、Aのいじめに気づいてやれない親や先生たちもいたのだろう。もっと、積極的にこの問題に取り組むべきだと思う。	被害者保護者の対応への批判	j 被害者保護者の保護監督義務
	③	そして、Aのいじめに気づいてやれない親や先生たちもいたのだろう。もっと、積極的にこの問題に取り組むべきだと思う。	学校教師の安全配慮不足への言及	h 学校教師の安全配慮義務
C15	①	最初の授業でAがいじめられていることについて習ったけど、自分が想像するいじめとぜんぜん違うレベルのいじめだった。実際、Aはいじめられていたわけだけど、Aも手を出したりした部分はAも悪いと思った。	被害者対応の問題性についての言及	m 被害者自身の問題点
	②	先生の対処がとても悪かった。握手だけでは、仲直りはできないと思う。	学校教師のいじめ認知不足と対応の問題点についての言及	h 学校教師の安全配慮義務
C16	①	被害者になったときの手段が少ないと思った。もっと増やさないといけない。いじめ相談所へ相談したら、どのように対処してくれるのかが、わからない。Aも自分からは、相談しにくかっただろうと思うから、	被害者対応としての相談所への相談についての批判的言及	s 被害者対応の考察
	②	周りの人たちが仲間になって支えれば、自殺にはならなかった。	他の生徒たちの不作為による自殺	k 同級生の不作為と対応考察
C17	①	今までいじめの授業してきて、いろいろなことが分かったり、いじめは犯罪になったりするという事も分かった。	いじめの犯罪性理解	t いじめの犯罪性の理解

	②	今回のケースでは、先生や加害者などの責任が特に大きかったことも分かりました。いじめの対策は、まだまだ進んでいなくて、対策があまりないという現状も知ることが出来ました。また、このようないじめの授業があったときなどは、もっと多くのことを知りたいです。	いじめ責任についての理解	v いじめ責任についての考察
C18	①	もし、自分が周りの人だったら、とめることはできないと思う。加害者が友達だったら、被害者がきらいとかじゃなくても、自分もいじめに参加してしまうと思う。	他の生徒達の対応についての現実的考察、	k 同級生の不作為と対応考察
	②	でも、もし自分が被害者の立場だと、と考えると、だれか味方になってほしいと思うだろうけど、実際、とてもむずかしいと思う。Aはいじめをされていて、何か行動するべきだったんじゃないかなあと思った。	被害者としての対応についての考察への言及	s 被害者対応の考察
C19	①	この話を聞いて、実際にこんなにひどいこと（マーガリン事件など）をする人がいるんだなあと驚いた。	マーガリン事件によるいじめの理解	d 物理的いじめ
	②	Aは自殺してしまったけど、たくさん死ななくてもいい道はあったと思った。でも、それにはやっぱり支えてくれる人がいないと1人で悩んでではダメなんだなと思った。	いのちを奪ういじめの理解についての言及	r いのちを奪ういじめの理解
	③	私もこのことを聞いて、できるだけ助ける側の人になりたいと思った。いじめても楽しくないけど、助けたい気持ちになって、いじめられていた人も助かって、とてもいいなと思った。そして、このAは死んでしまったけど、私のいじめに対する気持ちは深まったと思う。だから、これを通して、いじめのない社会にするように心がけたいと思う。	いじめ防止抑止のための今後の取り組みに対する決意	p いじめ防止・抑止の決意
C20	①	3時間分のいじめの授業で思ったことは、Aは転校してきたばかりだから、周りの人たちは少しは優しくしてあげたら、良かったと思う。	他の生徒たちの対応についての批判的考察	k 同級生の不作為と対応考察
	②	先生もAに対してのいじめを軽く考えるんじゃないくて、積極的に考えておけば、Aが自殺をしなくても済んだと思う。	学校教師のいじめ自殺予見可能性の過失責任	h 学校教師の安全配慮義務
	③	Aの親はAの様子がおかしいと思ったから、Aに聞いてみたりしたら、良いと思った	被害者保護者の養育責任	j 被害者保護者の保護監督義務
	④	Aはだまっておくんじゃないくて、校長や親やいじめ相談所に相談したら、ちょっとは変わったと思った。	被害者の対応としての相談についての考察の言及	s 被害者対応の考察
C21	①	もし、自分が被害者だったら、一人でかかえこんでだれにも話せないと思う。勇気をふりしぼっても、なかなか出来るような事ではない。	被害者心情の理解と共感	n 被害者への共感・心情理解
	②	でも、仲の良い友だちがクラスにいたら、すっごくうれしいと思う。気が楽になって、いじめられていた日のことを忘れるようになっていける人がくればいいなあとと思います。自分の悪いところもあるわけだし、自分が悪いと思ったら、謝って許してもらえればいい。だけど、許してもらえない場合は、ほっといて、また言われたら友だちに相談する。（手紙での交換など）を使ってやる。心の中にためておくのは、一番良くない。	他の生徒は不作為ではなく、仲の良い友達が深刻ないじめから救うことへの言及	k 同級生の不作為と対応考察
	③	1人1人がじっくり考えられた。	いじめ授業への感謝	q いじめ授業への感謝
C22	①	いじめはいくら被害者に問題があってもいじめる「理由にはならない」と思いました。いじめるのではなく、指摘してあげれば良かったと思う（悪い所）。相手の悪い所が目につくということはその相手をよく見ているからだと思ったからです。	被害者に対する対応の問題性についての言及	s 被害者対応の考察
	②	それに、誰でもいじめられれば自信を無くしてしまい、自分の良い所への自信（意見とかも）が無くなり、全てが悪く思えてきます。Aは前の学校でのことがあってからか、自分を信じる力が弱かったと思えてしかたありません。とにかく、いじめは誰も幸せにしてくれない。傷つくだけだと思いました。	いじめ被害者の心情を洞察し、共感する言及	n 被害者への共感・心情理解
C23	①	最初は単純に加害者が悪いと考えていたが、授業を受けていくと、先生も対応しなかったりと、その周りの人たちの悪いところまで見えてきたりしました。	学校教師の日常的な安全配慮のための過失	h 学校教師の安全配慮義務
	②	裁判所は、Aにも少しは悪いところがあったと認めていたが、ほとんどが必死の抵抗と言っていたので、私は少し驚いた。（喧嘩が多いと考えていたから）	被害者によるいじめ行為に対する抵抗	w 被害者対応としての抵抗の理解

	③	Aはやっぱりだれかに(親など)相談した方が良かったと思いました。(そしたら気も軽くなり、自殺しなくても良かったかもしれないから)	被害者は相談所への対応への言及	s 被害者対応の考察
	④	先生はなぜ親に伝えなかったのだろうかかと疑問を持ちました。	学校教師の保護者への情報提供不足	h 学校教師の安全配慮義務
C24	①	はじめこの話をよんだときは、ひどいなあかわいそうだなあと客観的にしか感じていなくて、でも自分たちでいろいろ考え、みんなの意見を聞いてみんなはこういう風に思うんだと知り、一人一人の考え方の違いがわかりました。裁判所の出した答えには驚かされる部分もありましたが、とても勉強になりました。この話を客観的に思っていた私でしたが、Aの気持ちになったり、周りの人はどうすればよいのかを考えて身近に感じる事が出来るようになりました。これからはこの勉強を生かして生活していきたいと思います、	いじめ授業の学びの大きさと感謝についての言及	q いじめ授業への感謝
C25	①	3時間の授業でいじめのことについて考え、学習してきましたが、どんなふうな対策をとれば良かった、周りの人もどうすれば良かったなど、みんなで意見を出しましたが、わたしたち中学生の生活の中で実際に行えるのは、少ししかないと思えました。少ししかない中でも勇気がないと出来ないものばかりでした。自分はAのいじめられていた痛みや思いは分からないけれど、いつ自分がいじめられるか分からないので、今回の学習は自分のためにもよい学習だった。	いじめ授業の学びの大きさと感謝についての言及	q いじめ授業への感謝
C26	①	いじめはダメなことだと思った。被害者もダメだと思った。いじめは人生を狂わせる。いじめは人間として最低なことだ。	人生を狂わせるいじめの理解	r いのちを奪ういじめの理解
C27	①	今までの授業で、普段やっていることが、いじめとなったり、ちょっとした事がいじめになると知って、少しびっくりした。	普段の日常的な行為がいじめになるという理解	e いじめとふざけ
	②	もし、自分がいじめられたら、親や身近な人、信頼できる先生に相談しようと思った。Aはなぜ親などに相談せず、1人で苦しんでいたのかなと思った。	被害者対応についての批判的考察	s 被害者対応の考察
	③	また、自分の周りでいじめられている人や、いじめている人を見かけたら、自分で注意できることはやって、協力出来ることなど、進んでやりたいと思いました。これから、この授業を生活に活かして、いじめのない学校になるといいなと思いました。	他の生徒たちの不作為と対応についての言及	k 同級生の不作為と対応考察
C28	①	いじめをする加害者も被害者も気持ちはいやだと思う。加害者はいじめをやって楽しいはずはないし、被害者もつらいと思うから、いじめはこの世からなくなればいいと思う。いじめをやっても被害者や加害者、周りの人が傷つくだけだから、やんない方がいいと思う。	いじめ加害者被害者の心づきの洞察についての言及	n 被害者への共感・心情理解
C29	①	3時間、いじめについての授業を受けて、改めていじめはいけないものなんだと思った。頼れる人もいなくて、相談することもできなくて、本当にかわいそうだった。	被害者の心情の洞察と共感	n 被害者への共感・心情理解
	②	Aが1人で悩みを抱え込んで、最後には自殺までしてしまった	自殺に追い込んでいのちを奪ういじめの理解	r いのちを奪ういじめの理解
	③	マーガリン事件では、机の上に、マーガリンが塗ってあって、それに画びょうまで置いてあったのに	マーガリン事件によるいじめの理解	d 物理的いじめ
	④	何で先生は親にも報告せずに、加害者に注意しただけだったのだろうと思った。もう少し、先生がこのいじめについてくわしく調べれば良かったと思った。	学校教師のいじめ認知不足による過失責任と対応の問題点についての言及	h 学校教師の安全配慮義務
C30	①	いじめ授業をしてても真剣に考えてない人がいた。いじめられている人が悪いとかいう人もいたが私はそう思わない。その人の性格が悪いからとかあったけど性格が悪いのはいじめをしている人もいっしょじゃんと思った。	いじめ行為に対する被害者の抵抗の意味	w 被害者対応としての抵抗の理解
	②	いじめてる人はいじめを実感していないと思う。ただおもしろ半分じゃすまないときもある。	加害者に対する批判	o 加害者対応の批判
	③	もし自分ならいじめられている人がいたら電話をしてはげましてやりたい。	他の生徒たちの現実的対応の考察と決意	k 同級生の不作為と対応考察

C31	①	周りの人やAがどうすべきだったかを考えて、私は周りの人がAの気をつかい、一言でもいいから声をかけてあげればよかったんじゃないかと思います。	他の生徒たちの不作為の問題と対応についての言及	k 同級生の不作為と対応考察
	②	また、Aも親に今日一日のことを話し、どうしてもいやだということがあったら親から校長先生とか、いじめ相談とかに相談してもらおうということもできたんじゃないかなと思います。	被害者による相談の対応についての考察	s 被害者対応の考察
	③	あと、欠席すれば周りの人も気づくんじゃないかなと思う。	法的措置としての欠席についての言及	l 被害者救済の法的措置
C32	①	クラス替えや転校、出席停止などいろいろな方法があることを知った。でも、それとは逆で進路の問題などいろんな問題が出てきて、どうすればいいのかなどを考えることができた。	法的措置の現実的考察、	l 被害者救済の法的措置
	②	教師はちゃんと対応して、加害者をきちんとすればよかった。	学校教師のいじめ指導の過失責任への言及	h 学校教師の安全配慮義務
	③	Aも自殺する前に冷静に先生や親などに相談すればよかった。	被害者対応についての批判的考察	s 被害者対応の考察
	④	周りの人も先生に言ったりすればよかったし、勇気を出して友達になれば良かった。	他の生徒たちの不作為問題と対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
C33	①	僕はイジメの授業を受けて学んだことがいっぱいあります。人が冗談でやっていることが被害者はとてもつらかったと思う。	いじめ被害者の心情を洞察し、共感する言及	n 被害者への共感・心情理解
	②	加害者も大人数でやっていたので、それがいけないと思った。	共同不法行為がいじめであることへの理解	x 共同不法行為としてのいじめ
	③	僕たちが冗談でやっていることも裁判所ではすべて違反であることがわかったとき、とてもびっくりした。	ふざけがいじめになることへの理解	e いじめとふざけ
	④	やはり信頼できる友達が必要だなあーとこの授業を受けてつくづく思った。この授業を受けていろいろなことを学べた。とてもいい勉強になった。とても意味があった。	いじめ授業への感謝	q いじめ授業への感謝
C34	①	まず加害者に問題があると思います。度が過ぎたイジメがあるのでいけないと思った。	加害者のいじめ行為への批判	o 加害者対応の批判
	②	次に先生に問題があると思います。しっかり生徒のことを観察しておけば、もっとちゃんとした対応ができたのではないかと思います。この先生は先生失格だと思います。	学校教師の日常的な安全配慮のための過失	h 学校教師の安全配慮義務
	③	次にAにも問題があったと思います。親か先生に相談すればこんなことをしなくて済んだかもしれません。	被害者の相談しなかった事への批判的考察	s 被害者対応の考察
C35	①	この3時間授業をしていろいろな学びました。足かけや肩にぶつかったりがあって、しかもそれが暴行になるなんて初めて知りました。この内容を聞いて今までやってきたことを反省しました。加害者・教師もちゃんと考えればいいのにと思いました。	足かけや肩にぶつかることが暴行のいじめになることへの理解	c 暴行・恐喝
C36	①	Aが相談機関に相談しにいったら、いろいろな処置をとれば、もしかしたら死なずに済んだかもしれないのにと思いました。	いじめによっていのちを奪われることへの理解	r いのちを奪ういじめの理解
	②	Aが学校を欠席したら、加害者がいじめをやめたかもしれないのに、Aは欠席もせずに、ほんとうにバカだなあと思いました。	いじめから逃れるための法的措置についての言及	l 被害者救済の法的措置
	③	発表を聞いていて、やっぱり問題は、加害者はもちろん、先生、保護者にもいろいろと問題があったんだなあと思いました。	いじめ責任における理解と考察	v いじめ責任についての考察
	④	お母さんも休みなさいとか声をかけてやればいいのに。死ぬよりは欠席の方がましなのに。	被害者保護者の養育責任についての言及	j 被害者保護者の保護監督義務
C37	①	僕は初めいじめなんてどうでもいいじゃんと思っていました。でも、Aはがんばっていたんだなあと思ったけどA自らやっていた場面もあったのでそれはいけないんじゃないかと思いました。	被害者の対応についての批判的考察	s 被害者対応の考察
	②	だけど、やっぱり加害者も悪いと思いました。なぜ、加害者はじぶんがもしいじめられたらということを考えなかったのかなと思いました。	加害者のいじめ行為に対する批判	o 加害者対応の批判

	③	0 先生に対して思ったことはなぜ親に言わなかったこととなぜもっときびしく注意をしなかったのかと思いました。	学校教師の保護者への情報提供不足といじめ指導の過失	h 学校教師の安全配慮義務
C38	①	いじめの授業をしていじめられたときの対応がすごかった。日本もがんばっているんだと思った。いじめがなくなってみんなが行きやすい学校になってほしい。周りの人もいじめに気づいていたのならとめてあげればよかった。	他の生徒たちの不作為の問題性についての言及	k 同級生の不作為と対応考察
	②	加害者もいけないことの区別ぐらいできると思った。	加害者のいじめ行為についての批判的考察	o 加害者対応の批判
	③	被害者も親や先生に思い切って相談すれば良かった。	被害者の相談しなかった事についての批判	s 被害者対応の考察
	④	親も自分の子どもの異常を少し分かってあげれば良かった。	被害者保護者の保護監督における問題	j 被害者保護者の保護監督義務
C39	①	やっぱりマーガリン事件が A の生きる光をなくしたと思いました。	マーガリン事件が被害者のダメージとなったいじめの理解	d 物理的いじめ
	②	自分で生きていくには、どうしたらいいのか家で考えれば良かった。	法的措置としての欠席の重要性の言及	l 被害者救済の法的措置
	③	ノートの落書きの時から母親にこんな事書かれていたんだよと見せれば良かった。	ノートの落書きによるいじめ行為から対応考察	d 物理的いじめ
	④	0 先生じゃなくて他の先生に言って相談すれば良かった。自分もやられて悪口を言わないでいじめるなどしっかり加害者に伝えるべきだった。	被害者対応についての考察	s 被害者対応の考察
	⑤	とてもいい授業になった。	授業への感謝	q いじめ授業への感謝
C40	①	A はいじめを受けて親に言わなかったり、A の発言によって起きたものがあって、最初は A 自身もいけないのではと思っていましたが、A の発言の方は、必死の抵抗だと知ったときなるほどと思いました。	被害者によるいじめ行為に対する抵抗の理解	w 被害者対応としての抵抗の理解
	②	また、教科書や机などへの落書きやチョークの粉などがどんな法で裁かれるのかかわかったので勉強になりました。	落書きなどのいじめ行為の理解	d 物理的いじめ
	③	加害者を出席停止にしたり、被害者を転校や緊急の欠席ができるのがいいことだと思いました。	いじめから逃れるための法的措置についての言及	l 被害者救済の法的措置
C41	①	A はかわいそうと思った。いじめとわかっていたのに、握手で終わりって最低と思った。親どおして話し合ったりすればよかったなあと思った。加害者はいじめをしておもしろいのかと思います。	学校教師のいじめ指導における問題性と過失責任	h 学校教師の安全配慮義務
	②	いい勉強になりました。A は転校すれば良かった。理由はかわいそうと思うから転校すればいい。	法的措置としての転校についての言及	l 被害者救済の法的措置
C42	①	いちばん重罪なのはいじめを行っている加害者側だと思った。	加害者のいじめ行為に対する批判	o 加害者対応の批判
	②	また、それらを見ている人たちも加害者にすべきだと思った。	他の生徒たちの不作為の問題性についての責任	k 同級生の不作為と対応考察
	③	教師の 0 先生は注意指導が足りなかった。また生徒らの行動をもっと重視しておくべきであった。	学校教師の安全配慮の義務違反	h 学校教師の安全配慮義務
	④	また、A も問題があった。	被害者の問題性への言及	m 被害者自身の問題点
C43	①	私はまず日ごろのふざけでやっていることが法律違反な事が結構あると知って少しびっくりした。	ふざけがいじめになることへの理解	e いじめとふざけ
	②	いじめの責任はだれにあるというのでやはり加害者と先生はなっとくできたが、その先生が A 君に報告を受けていない母親に責任があるというのはやはりおかしいと思った。	いじめ責任についての考察、	v いじめ責任についての考察

	③	いじめの電話相談や欠席転校などというイジメから逃れる手段はあるが、私はどれも確実にイジメからは逃げれないと思ったので、もっと確実な手段ができると良いと思います。	いじめから逃れるための法的措置の有効性についての言及	l 被害者救済の法的措置
C44	①	結果的にいじめの続いた原因は加害者や被害者、まわりの人々、先生、Aにもあったことがわかった。実際、その場、その場だけの対処だけだった。0先生もけっこう悪いやつだと思った。	いじめ責任についての理解と考察	v いじめ責任についての考察
	②	Aはいじめをだれかに相談すれば良かったと思う。なぜなら、Aや加害者を休ませたりしても、とくに意味ないし、ましてや、クラス、学校を変えても、A自体変わらないといけないうし、クラスだけじゃ、加害者ともまだ近いので、あまり意味ないと思いました。だったら、だれかに相談してAや加害者を変えないといけないうしと思った。	被害者がいじめから逃れるために相談の重要性への言及	s 被害者対応の考察
C45	①	今回の授業はいじめについてでした。Aや先生が出てきました。最初は転校したAがいじめられるときはかわいそうと思った。	いじめ被害者の心情理解と共感	n 被害者への共感・心情理解
	②	でもAもやりかえしていたから悪と思ったがそれは抵抗だった。ほかにもいろいろしていた。	被害者によるいじめ行為に対する抵抗の理解	w 被害者対応としての抵抗の理解
	③	いちばんひどいのはマーガリン事件だと思った。ここまでしいじめを見たことはなくてひどかった。	マーガリン事件によるいじめの理解	d 物理的いじめ
	④	ほかにも先生や加害者も悪いと思った。しっかり親に言っとけばこんなことにならないと思った。いじめはよくないと思った。	学校教師の安全配慮として保護者への情報提供の過失	h 学校教師の安全配慮義務
C46	①	Aは転校した場所を間違えていたと思う。周りの人はAのために何にもして上げていなかったためにAは希望の光が見えなくなったからAは自殺してしまった。	いのちを奪ういじめの理解についての言及	r いのちを奪ういじめの理解
	②	0先生はもっと生徒と生徒の関係を知っておくべきだったと思う。学校からの対応も少ないし、0先生は全部自分で解決して学校自体には何にも相談していないからクラスは変わらなかった。この授業を通して、いじめは何にも意味がないし、人にはいじめる権利もない。	学校教師のいじめ対応の組織的問題点と安全配慮義務違反	h 学校教師の安全配慮義務
C47	①	僕は3時間いじめの授業を受けていじめにもしあったらどうすればいいかわかった。そして、いじめられてる人がいたらどうすればいいかわかった。足かけなどいじめにはいると知った。この授業を学んで役立てていきたいです。	足かけがいじめである事理解	e いじめとふざけ
C48	①	いじめられて、苦しみ、自殺まで追い込まれるから、いじめは本当に怖いと思った。でもいじめはふせげるものだと思った。神奈川県中学校いじめ自殺事件は、加害者、教師、被害者、その親、周囲の人たちが、もう少し深く考えれば、自殺までならなかったと思う。	自殺に追い込みいのちを奪ういじめの理解	r いのちを奪ういじめの理解
	②	いじめの授業3で、いじめられたら、被害者は休んだり転校したり、相談センターに連絡をしたり、また、加害者は出席停止にできるようにになっていることが分かった。	いじめから逃れるための法的措置についての理解言及	l 被害者救済の法的措置
	③	いじめ自殺事件は、いじめた人たちもそうだが、それに気づかなかつたり、対策をとらなかった学校、教師には責任があると思う。	学校教師の安全配慮の義務違反	h 学校教師の安全配慮義務
	④	友達をつくるのが苦手だったとしても、誰かに相談する必要があったと思う。	いじめ被害者の相談しなかったことについての考察	s 被害者対応の考察
C49	①	初めは、話を聞くだけで一方的に加害者が悪いと思いついていたが、どんどん授業を受けるようになって一番悪いのはやはりイジメを行った生徒(加害者)だが、その周りの人たちも同様に罪があるのだということを知った。被害者の子を精神的に支える人が一人でもいたら最悪の結果は防げたと思う。それには身近にいる友達が声をかけたり	他の生徒たちの不作為の問題性の気づきと対応の考察	k 同級生の不作為と対応考察
	②	先生がもっと厳重に注意深くしていくことで周りの協力が必要なのだった。	学校教師の日常的な安全配慮のための過失	h 学校教師の安全配慮義務
	③	また、イジメの授業を受けていじめを受けたときの対処法を学んでおくべきだったと思う。みんながイジメについての知識の幅を広げることがいちばん大事だと知りました。	いじめ授業による知識獲得への感謝	q いじめ授業への感謝

C50	①	最初のいじめが犯罪ということを知らなかった。	いじめの犯罪性理解	t いじめの犯罪性の理解
	②	A はやり返していて悪いなと思ってたけどこの授業を受けて抵抗していたんだと初めてわかった。だけど、もっと抵抗の仕方を変えればいじめはひどくならなかったんじゃないかと思った。	被害者のいじめに対する抵抗についての理解	w 被害者対応としての抵抗の理解
	③	0 先生ももう少し A のことに関して考えるべきだと思った。周りにいる人も A を助けてあげればよかったと思った。	学校教師のいじめ認知不足による過失	h 学校教師の安全配慮義務
	④	A も、もう少し頼りになる先生とかに相談すれば何か自分のためにも変われたと思う。	被害者の対応についての考察	s 被害者対応の考察
	⑤	A の親も A の家での変化とかに気づいてあげるべきだと思った。	被害者保護者の日常的な保護監督の重要性	j 被害者保護者の保護監督義務
	⑥	軽い悪口だけでも犯罪・いじめになるということはこの授業を受けて知った。	悪口が犯罪やいじめになることへの理解	a 悪口
C51	①	この3時間の授業を受けて、こんなことを学び、考え、感じました。一つ目は、いじめはたくさんの犯罪(罪)に当てはまり、大きな問題であることです。	いじめがたくさんの犯罪である事への理解	t いじめの犯罪性の理解
	②	2つめは、周りの人や、被害者、加害者にも悪い点があり、どのような言動を心がけていれば良かったのか。3つめは、いじめについて、もっとたくさん知らなければいけなくて、一人一人がいじめやいじめている人にももっと積極的になって考えなければいけないということです。世界には、もっとたくさんのひどいいじめや差別があります。そのいじめが少しずつでもなくなって、最後はいじめがなくなって、お互いのことをもっと考えることができる世界になってほしいです。	いじめ防止抑止のために積極的に学び対応を考察することの重要性	p いじめ防止・抑止の決意
C52	①	いじめの授業を3時間受けて思ったことは、ちょっとしたことで法に触れることが分かった。	いじめの不法行為についての理解	t いじめの犯罪性の理解
	②	マーガリン事件で0先生は親に知らせない所がおかしいと思った。	学校教師の安全配慮として保護者への情報提供の過失	h 学校教師の安全配慮義務
	③	加害者は被害者の気持ちをまったく考えていないと思う。	被害者の心情を洞察しない加害者に対する批判	o 加害者対応の批判
	④	A は誰にも言わなかったんじゃないかと言えなかったんだと思う。言ったら「もっとひどい事をされるんじゃないか」と思ったのかもしれない。A は A で何かを考えていたのかもしれないと思った。	被害者の心情を洞察し共感する記述	n 被害者への共感・心情理解
	⑤	そしてもっといじめは最低だと思う。この世に存在してはいけないと思う。もし、イジメを見たら手をさしのべたいと思う。	今後のいじめに対する決意	p いじめ防止・抑止の決意
C53	①	A にも少し問題があったと思います。けどなによりいじめをした加害者が悪いと思う。	いじめ加害者への批判	o 加害者対応の批判
	②	少しでも相談できる人がいれば良かった。友達がいらないなら親でも相談所へもどこでもいいから心の底の思いを言える人がいればよかった。	被害者の相談についての考察の言及	s 被害者対応の考察
	③	あと、いじめられるのをみていて誰か助ける人はいなかったのか。うしろめたい気持ちはなかったのか。少しでも言葉をかけていけば A 君の自殺もなかったと思う。	他の生徒たちの不作為の問題性についての言及	k 同級生の不作為と対応考察
	④	親も A の表情とかに気づいてあげられなかったのかと思います。気づいてあげられたらよかったと思う。	被害者保護者の日常的な保護監督の重要性	j 被害者保護者の保護監督義務
	⑤	先生もマーガリン事件のこととか、なぜ言わなかったのだろうと思います。ただ、めんどくさいだけなんじゃないかと思います。教師が一番気づいているんだからちゃんとやればよかったと思う。	学校教師の安全配慮として保護者への情報提供の過失	h 学校教師の安全配慮義務
C54	①	いじめなどで、自殺を苦しんだりしている人がいることを改めて知って、とても残念だと思いました。いじめがなくなってほしいと思いました。	いじめによって自殺まで追い込まれいのちを奪ういじめの理解	r いのちを奪ういじめの理解

	②	Aはもっと先生や親に相談するべきだったと思います。	被害者対応としての相談についての言及	s 被害者対応の考察
	③	だれか一人でも、Aを励ましてあげるような人がいれば、自殺はしなかったと思います。	他の生徒たちの不作為による自殺	k 同級生の不作為と対応考察
	④	これからもし私の近くでいじめがあったら、できるかぎり助けてあげたいです。	いじめ防止抑止のための今後の取り組みに対する決意	p いじめ防止・抑止の決意
C55	①	加害者がいちばん悪いけど、周りの人や先生も悪い	いじめ責任の考察	v いじめ責任についての考察
	②	Aはいじめにあった時点でだれかに相談すればいい。	いじめ被害者の対応としての相談についての言及	s 被害者対応の考察
	③	遊び半分でマーガリンや画びょうなど、してはいけないと思った。	マーガリン事件によるいじめの理解	d 物理的いじめ
	④	周りの人は励ましたり少しでも声をかければ良かったと思う。	他の生徒たちの不作為の問題性についての言及	k 同級生の不作為と対応考察
C56	①	いじめをなくすために、どうすればいいのかというのを考えてみると、すごくむずかしい問題だということに気づきました。私が一番いい方法だと思ったのは、学校を休んで周りの人に訴えるという方法です。いじめから逃げて逃げて逃げ続けて自分の身を守るという方法もあると思います。どの方法にも欠点はあるかもしれないけど、自分の命を自分でなくしてしまうのは、よくないと思った。私の力ではどうすることもできないいじめであっても、これからは解決策を考えていきたい。	いじめ被害者としての法的措置についての理解と考察、	l 被害者救済の法的措置
C57	①	最初、正直Aがかわいそうだとあんまり思えなかった。なぜかという最初は関係なかった人に自らけんかを売って巻き込んだりしてしたからだ。	被害者の行動についての批判的考察	o 加害者対応の批判
	②	最初いじめてきた人には抵抗としてやり返すのは有りだが、自分から関係のない人にやるのは無しだと思う。	いじめ被害者の抵抗としての対応の理解	w 被害者対応としての抵抗の理解
	②	0先生も担任としてあてにならなかったと思う。Aが友達を作るのが苦手なのを知ってて十分な対応ができてなかったと思う。	学校教師のいじめ認知不足による過失	h 学校教師の安全配慮義務
C58	①	私はこんな権利があるなんて分かりませんでした。加害者を出席停止にできるなんて思ってもいませんでした。転校してもまたいじめられる、友達ができる…どっちもむずかしいと思いました。やっぱり命は一つしかないのでやっぱり相談所に行って話した方がいいと思います。Aは相談しないで自殺したので、まだ抜け道はあったと思います。	法的措置についての現実的考察	l 被害者救済の法的措置
C59	①	親は学校の様子を聞いてあげたりすればよかった。	被害者保護者の日常的な保護監督の重要性	j 被害者保護者の保護監督義務
	②	Aは周りにいる人たちを不快にさせるような言動を控えれば友達ができのかもしれないし、相談をすればよかった。	被害者対応についての批判的考察	s 被害者対応の考察
	③	転校したとき「友達がつくれぬ」ということを心配していた。だから先生も考えてあげたり、学校側もいろんな手があったんだし、もっと配慮して周りに気を配ってればAの自殺を防げたかもしれないと思う。	学校教師のいじめ対応の組織的問題点と安全配慮義務違反	h 学校教師の安全配慮義務
	④	加害者とかクラスメートたちはただなぐったりいじめたりしないで、素直にいやなところを言うとか話し合いとかをすれば良かった。	加害者のいじめ行為に対する批判	o 加害者対応の批判
C60	①	いじめられた後の逃げ道は多くはあるけど、限られているので、いじめられる前に自分の悪いところを考えて、直せばいいと思った。いじめられても多くの人が助けてくれるのに、Aはその人たちに頼らず、自分一人で抱え込んでたのが間違いだった。	被害者が一人でかえ込んだことについての批判的考察	s 被害者対応の考察
	②	いじめられている人がいたら、自分の出来ることがある限り、最善を尽くしたいと思う。	他の生徒たちの不作為と対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
C61	①	Aだけをいじめのないクラスに移すべきだったと思います。クラスを移せば、仲良しの友達がつくれたと思います。そして、自殺を止められたと思います。	法的措置としてのクラス替えについての考察	l 被害者救済の法的措置

C62	①	今回は対処法について、周りの人も止められたら、止めた方が良かったと思った。	他の生徒たちの不作為と対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
	②	あと、いじめがなくなるように先生も努力したらいいのになあと思った。	学校教師の日常的な安全配慮のための努力	h 学校教師の安全配慮義務
	③	あと、いじめを受けていると思ったら、相談するべきだと分かった。	被害者は相談するという方策についての考察	s 被害者対応の考察
C63	①	全体を通して、いじめは被害者の困っている所を見て、楽しんでいるのがいじめにつながっていることが分かった。いじめた側としては、このことを一生を通して忘れず、ひたすら考えて、自分のしたことを悔い改めてほしいと思う。そして、これから、このようなことが起こらないように、自分の身の周りのいじめにも気をつけてほしい。	いじめ加害者に対する批判的考察	o 加害者対応の批判
	②	また、やり返しや、自分の意見を押しつけるという感じで、いじめになるマーガリン事件などのいじめも知った。	マーガリン事件がいじめに発展するという理解	d 物理的いじめ
C64	①	今日は、被害者が自殺しないためにする方法を考えた。いろいろ自分の意見と合ったり合わなかったりしたけど、いろんな意見を聞いて納得できたものもあった。	自殺まで追い込む命を奪ういじめの理解	r いのちを奪ういじめの理解
	②	これから先、どんなことがあるか分からないけど、いじめられたり、いじている人を見たりしない学校にしたい。	いじめ防止や抑止を可能にするための決意	p いじめ防止・抑止の決意
C65	①	いじめはとてもしやめてはいけないことだということを改めて分かった。自分は加害者やただの傍観者にならないように、これから気をつけたい。	いじめ防止や抑止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意
	②	この授業はとて良かったと思う。この授業を受けて、思ったことや感じたことをこれからの生活に活かしたい。	いじめ授業に対する感謝	q いじめ授業への感謝
C66	①	いじめられていても、いろいろな手段があることを知った。たとえば、いじめられても、死という選択をせずに緊急避難の欠席や相談所に相談や行動を起こせばいいと思った。	いじめからの逃れるための法的措置の理解、	l 被害者救済の法的措置
	②	いじめに参加しなかったり、いじめられたりということは、自分にも必ず起きない訳ではないので、いじめられている人やいじめられたら、この授業を思い起こして、役立てばいいと思います。3時間通して、とてもいい経験になった。	いじめ授業が実生活に役だったことの感想	q いじめ授業への感謝
C67	①	すごかった。いじている人がやっていたことが。	加害者行為への批判的驚き	o 加害者対応の批判
C68	①	A自身にもできることはあったんだなあと思った。Aは親に相談して、いじめ相談センターなどで相談すれば、もっと気が楽になったと思う。また、他の学校に転校するのもいいと思った。転校したら、その学校で友達を作れるかもしれないし、周りの人への接し方など、前の経験を活かして上手く接することができるかもしれないから、転校はいいなあと思った。	転校という法的措置についての理解と現実的考察	l 被害者救済の法的措置
C69	①	今日の授業の内容は、よく分かった。全体的にAの心が弱かったと思う。	被害者の問題性の指摘	m 被害者自身の問題点
C70	①	いろいろな対策があったのには、びっくりした。だけど、こんなことが起こらない世界を作っていきたい。	いじめ防止や抑止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意
C71	①	全体的に見て、先生や学校もあまかったけど、裁判官もあまいと僕は思いました。なぜなら、Aが転校や欠席をするよりも、Aをいじめた人たちがバラバラで、どこか別の学校に行くべきだと思いました。いじめ相談センターに電話しても、すぐに解決してくれないのではないかと思います。	被害者救済としての法的措置についての理解と考察	l 被害者救済の法的措置
	②	周りの人は何で見て見ぬふりをするのだろうかと思いました。1人じゃなくても、7~10人ぐらいで集まって、Aを助ける方法を考えるべきではなかったのだろうかと思いました。	他の生徒たちの不作為と対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
	③	僕はこの授業を受けていじめは絶対にしてはいけないと思いました。	今後いじめをしないことの決意	p いじめ防止・抑止の決意
C72	①	Aはいじめを1人でかかえこんでいたから自殺をしてしまったと思った。また、Aはだれかに相談すれば良かったと思った。	自殺にまで追い込んでしまういじめはいのちを奪うことの理解	r いのちを奪ういじめの理解

	②	また、自分が周りの人だったら、いじめは止められないと思った。いじめの授業でいろいろなことが分かった。	他の生徒たちの不作為についての現実的考察	k 同級生の不作為と対応考察
C73	①	いじめについて教えてもらって、転校してもいいのがわかった。なんで母親に相談しなかったのかわからない。	法的措置としての転校についての理解	l 被害者救済の法的措置
C74	①	僕は今日の授業で、いじめられたらどうすれば良いかなど、たくさん学んだ。苦しくなったときは、僕は、Aのように1人で悩んでしまうと思うので、これからはどんどん友達や親に相談していきたい。それとAの様に困っている人がいたら、助けてあげよう。	被害者対応についての今後へのいじめへの決意	p いじめ防止・抑止の決意
C75	①	最初はあまり興味がなかったけど、それぞれの立場になったり、法律の事を知ったりして、いじめについて考えるいい機会になった。でもこういう事は、ない方がいいと思った。	いじめの法的関係の理解	t いじめの犯罪性の理解
C76	①	1年生の時もやったけど、自分たちがしているのが法に違反しているということがたくさんわかった。	いじめの不法行為についての理解	t いじめの犯罪性の理解
	②	いじめをしてもいけないし、いじめをされたら、だれかに相談しないと自分だけで抱え込まないことが大切だと思う。	被害者になったときに相談することの重要性の理解	s 被害者対応の考察
	③	いじめをされている人を見たら、話しかけてあげたい。1人1人がみんなのことを思いやることで、いじめが起こることは防げると思う。1年生でやったときよりもためになったから良かった。	他の生徒たちの対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
C77	①	いじめられる側、いじめる側、そして見て見ぬふりをした側での解決策がよく分かったと思う。見て見ぬふりをしていれば、何もできないから、たとえ怖くても誰かを助ける勇氣は必要だということ学んだ。	他の生徒たちの不作為と対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
	②	それと、いじめられる側でも、まだ抵抗できることはたくさんあるということを知った。	被害者の行為が抵抗であることの理解	w 被害者対応としての抵抗の理解
C78	①	いじめはなんであるのだろう。他にもいじめで死んだ人もたくさんいると思うとすごくかわいそうだ。自分の前でいじめがあったら止められないと思う。でも授業を受けて、先生に言ったりしていけたらいいなあ。	いじめ被害者への心情理解と共感、	n 被害者への共感・心情理解
	②	人の命に関わることだから、もしなんかあったら、	いのちを奪ういじめの理解についての言及	r いのちを奪ういじめの理解
C79	①	今日で、もしいじめられたときの対処法、みたいなものがわかった。いじめのセンターとかあるのもわかったし、とても勉強になった。Aは、自殺をする前に、相談したり、転校したりすれば良かった。	被害者としての法的措置の転校についての理解と考察、	l 被害者救済の法的措置
	②	親も学校に見に行くなどして、状況を把握しとけば良かったと思う。もっと、解決策があるんだから、もう少し考えれば良かった。	保護者の保護監督の義務と対応考察	j 被害者保護者の保護監督義務
C80	①	いじめのことは、毎回毎回言われますが、自殺したAのことを考えると、とてもかわいそうです。相談すれば、よかったのに、しなかったり、いじめられると分かっているのに、やり返したり。友達もいなかったり、本当に相談できる心を許せる人がいなかったのだと思うと、Aの行動をしっかり見てあげてほしかったと思いました。	被害者の心情についての洞察と共感	n 被害者への共感・心情理解
C81	①	これからももし自分がいじめられたら、どうすればいいのがよくわかった。Aもこんな授業を受けていれば、自殺はしなかったと思う。加害者たちもいじめの授業を受けていたら、Aをいじめることもなかっただろうし、周りの人もAを助けてくれていたのかもしれないと思った。	いじめ授業についての感謝	q いじめ授業への感謝
	②	今後、このようなことがあれば、手を差しのべられるような人になりたいと思った。	今後のいじめに対応することの決意	p いじめ防止・抑止の決意
C82	①	Aが自殺してしまったのは、加害者の事もあるけど、	加害者の問題性	o 加害者対応の批判
	②	周りの人がどういう形で支えてあげれば、自殺にまで追いつめられずに済んだのではないのかなあと今日のこの時間思いました。	他の生徒たちの不作為の問題性考察	k 同級生の不作為と対応考察

	③	また、Aは1人で考え込みすぎていて、だれか友達に相談をしていたらなあとも思いました。	被害者の相談についての重要性の考察	s 被害者対応の考察
C83	①	周りの人(クラスの人)たちは、ちゃんとAをいじめている加害者たちに、いじめを止めた方がいいということを言った方がいいんじゃないかなあと思った。	他の生徒たちの不作為と対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
	②	また、Aも親や他の先生に相談したりすることができたんじゃないかなあと感じた。	被害者のいじめ対応としての相談についての考察	s 被害者対応の考察
C84	①	自分はいじめの授業を受けて、Aはいじめから自殺という形で意思表示をするのではなく、友達や親に相談するという事などをやってみれば良かったのにと思った。	被害者として相談することの大切さについての考察	s 被害者対応の考察
	②	もし、自分がいじめにあつたら、まず自分のできることを探して、自殺だけはしないようにしたい。また自分がそういう場面に居たら、見て見ぬふりじゃなくて、自分たちでいじめをとめられるようにしたい。	いじめ防止や解決のための今後への決意	p いじめ防止・抑止の決意
C85	①	Aはすぐに自殺などせずに、まず考えて、どこかに相談すれば良かったと思った。自殺を止める方法は、他にもいろいろあったのに、だれも何もしなくて、Aはかわいそうだと思った。	被害者の心情の洞察と共感	n 被害者への共感・心情理解
	②	先生も周りの人も見て見ぬふりをして、ひどいと思った。周りの人も考えてほしい。	他の生徒たちの不作為と対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
	③	先生も周りの人も見て見ぬふりをして、ひどいと思った。先生も自殺してから責任を感じてほしいと思った。	学校教師の安全保持義務違反	h 学校教師の安全配慮義務
	④	この3時間いじめについて勉強しているのと分かったので良かった。これから、いじめられている人を見たら、助けてあげたい。逆にいじめられたら、助けてほしい。	いじめ防止抑止のための今後へ決意と期待	p いじめ防止・抑止の決意
C86	①	いじめというのは、その人の自由を奪うことで絶対にしてはいけないと思った。いじめをすれば、被害者も加害者もいいことはないと思う。もしも、自分がそうだったらと思うと、すごくこわいです。	いじめは自由を奪うものであることの理解	t いじめの犯罪性の理解
	②	この授業を受けて、本当に良かったです。自分の日々の生活に役立てられればいいなあと思います。こんな悲しいことは、絶対にあってははいけないと思いました。	授業への感謝	q いじめ授業への感謝
C87	①	今日のこの授業は、どうすればよかったことなどをいろいろ意見が出て、ああそんなやり方があるなあとか、でもこれは自分にはできないかもとか、いろいろ考える時間でした。いじめられた時に、誰に相談したらいいとか、いじめられた時、どうすればいいとか、いじめのことを聞くセンターがあるとかを知れて良かったです。私はそういう所も知らなかったの、知れて良かったです。でも、私だったら、自分1人で悩まないで、親や先生に相談すると思いました。まあ、いろいろと授業で勉強できてとてもよかったですと思いました。	いじめ授業によって多くの学びがあったことへの感謝	q いじめ授業への感謝
C88	①	私はこのいじめをとめられたと思います。このいじめに加わる全ての人がAを助ける何らかの行動をとってれば、自殺しなかったはず。Aには何の希望もなく、つらくて苦しい思いをしていました。	被害者の心情の洞察と共感	n 被害者への共感・心情理解
	②	自分だけでも勇気を出して行動したいと思います。この授業はとてもいじめについて考えさせてくれました。私はいじめをしっかりと止めたいし、気づいてあげたいです。この事件がおしえてくれることは、このようなことを繰り返し起こさないことだと思います。この事件を絶対にむだにしてはいけない。いじめにしっかりと向き合って、いじめをなくしたい。そのためには、自分がいじめをしないこと。一生守りたいと思います。	いじめ防止抑止のための今後への決意	p いじめ防止・抑止の決意
C89	①	いじめはしてはいけないと思った。ちょっとした悪ふざけもされる側にとっては、いじめに入ると思う。	悪ふざけによるいじめの考察	e いじめとふざけ
	②	自殺しなくても、なんらかの方法でいじめをなくせたとと思う。	いのちを奪ういじめの理解についての言及	r いのちを奪ういじめの理解
	③	周りの人もなんらかの方法をとれば、いじめを解決できたと思う。	他の生徒たちの不作為と対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
C90	①	同じ人間として、差別や暴力などのいじめはやはり良くないことだと思う。	差別暴力としてのいじめの理解	c 暴行・恐喝

C91	①	初めは犯罪なんだという事を、この学習で初めて知った。	いじめの犯罪性の理解	t いじめの犯罪性の理解
	②	一対一はトラブルで、一対多数がいじめになることも初めて知った。	共同不法行為がいじめであることへの理解	x 共同不法行為としてのいじめ
	③	いじめを受けて先生や親に相談しなくて、なんでだろうという思いとつらかったんだなという思いが2つある。	被害者の心情の洞察と共感	n 被害者への共感・心情理解
	④	周りの人も見ているいじめをしていてなんか行動をおこそうよと思った。そう思ったら、1対一クラスとなって、とてもとてもつらかったと思う。	他の生徒たちの不作為と対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
	⑤	Aの周りの人が、光を差し出したら、どうなったのかなと思った。ぼくは、そういう光をわたしてあげる人になりたい。	いじめ自殺を防ぐための今後への決意	p いじめ防止・抑止の決意
C92	①	ぼくはこの授業を受けて、いじめはちゃんとした犯罪だという事を初めて知った。たとえ、相手が口でなんか言ってきて、反抗してきたと思わない方がいいなあと思った。いじめはどこの学校でも起こることなので、このいじめが二度と起きないようにしなければいいなあと改めて思った。	いじめ犯罪性の理解	t いじめの犯罪性の理解
C93	①	いじめに対する考え方が少しずつ変わってきた。いじめの対処法は、勇気が必要。助けたいと思っても助けられないのがつらい。周りの人が1人でも多く相談してやればよかった。1人で悩んでいても何も変わらないと思った。	他の生徒達の勇気ある対応の考察	k 同級生の不作為と対応考察
	②	先生の対応が甘いと生徒がかわいそう。教師の責任だ。	学校教師のいじめ認知不足による過失	h 学校教師の安全配慮義務
C94	①	ぼくは、この最後の授業で、いじめられた時の対策を学びました。もし、ぼくがいじめられたら、転校すると思います。転校したら、最初は友達がいなくて、自殺して命がなくなるより、ましだと思います。転校してもダメだったら、親か相談所に行って、相談すればいいと思う。まず、いじめられたらとにかく、だれかに相談すれば解決すると思う。	被害者としての法的措置についての現実的考察	l 被害者救済の法的措置
C95	①	いじめの授業を通して、いじめはいけないと思った。これからぼくは、いじめを見ることがあるかもしれない。その時は、勇気を持って注意できるようにしたいです。	今後のいじめに対する決意	p いじめ防止・抑止の決意
C96	①	いじめの授業を受けて、本当にいじめはよくないと思った。でも、いじめの原因は、加害者だけではなくて、被害者にも少しは責任があると思った。被害者も校長先生や親に相談すれば、少しはいじめがなくなるのになあと思った。今回、いじめの授業を受けて、いじめをするとどんなにいやなのかがよく分かった。	被害者対応についての批判的考察	s 被害者対応の考察
C97	①	僕がいじめの授業を受けて思ったことは、やっぱり、Aも悪そうだけど、結果的にはやっぱり加害者が悪いと思った。	加害者のいじめ行動に対する批判と責任	o 加害者対応の批判
	②	けど、Aも、親や友達、先生などに相談していれば、自殺しないで済んだと思います。Aがいじめのことを話したりしていれば良かったと思う。	被害者が相談せず自殺しことに対する批判的考察	s 被害者対応の考察
	③	先生や親もAがいじめられていることに、ちゃんと気づいて、加害者にちゃんと話しをしていれば、こんなこと（自殺）にはならなかったと思います。	学校教師のいじめ認知不足による過失	h 学校教師の安全配慮義務
	④	先生や親もAがいじめられていることに、ちゃんと気づいて、加害者にちゃんと話しをしていれば、こんなこと（自殺）にはならなかったと思います。	被害者保護者の日常的な安全配慮の養育責任	j 被害者保護者の保護監督義務
	⑤	いじめられている人などがいたら、できるだけ止めるようにしたい。	いじめ防止抑止のための決意	p いじめ防止・抑止の決意
C98	①	ぼくは今回の授業を通して、いじめのことについて改めてよく知ることができました。最初は「いじめの授業少しいやだなあ」と思ったけれど、でもこの3時間でしっかりいじめのことについて考えないと、自分たちにも関係していることだと分かって、一生懸命考えました。2年X組で起きたいじめは、もちろん加害者が一番悪いと思ったけど、O先生、Aも少し悪いことをしているとしました。	いじめ責任の考察	v いじめ責任についての考察

	②	いじめにもちゃんと法律で決まっていることがあり、いろいろな名前前で違法していることを初めて知りました。ぼくは自分のクラスでそんなことがないように願っています。もしかしたら気づかないうちに、自分でやっているかもしれないので、気をつけたいと思いました。少しでもいいから、この世界からいじめが無くなってほしいとすごく思いました。	いじめの不法行為の理解	t いじめの犯罪性の理解
C99	①	いじめの授業を受けて、被害者の立場や加害者の立場に立っていじめについて考える事ができた。いじめにあった時の対応の仕方などがよくわかり、いろいろな具体策などが分かったので良かった。また、裁判所の考えなども分かったので良かった。もしこの学校で、このようないじめがあったら、今回のいじめの授業を活かしていきたい。	いじめ授業についての学びの感謝と今後への決意	q いじめ授業への感謝
C100	①	周りの人もいじめられている人におもいやりを見せてやらないといけないなと思いました。相談することも大事だなと思いました。	他の生徒たちの対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
	②	先生ももっと真剣に考えないといけないなと思いました。	学校教師の日常的な安全配慮の努力の必要性	h 学校教師の安全配慮義務
C101	①	僕はいじめの授業を3時間受けて自分がやっていること、言っていることについて考えました。僕は友達にふざけ半分で、いろいろなことを言ってしまうことも犯罪にはいるんだと思いました。この授業を通して、いろいろなことを学びました。これからも友達関係を良くしていきたいです。	ふざけ半分によるいじめの犯罪性の理解	t いじめの犯罪性の理解
C102	①	実際にいじめをやっているところを見たら、止めに入ったり、先生に言うことはできないと思う。しかし、電話などで本人に言ったりすることはできる。	他の生徒たちの現実的いじめ対応の考察	k 同級生の不作為と対応考察
	②	被害者の気持ちになって考えてみると、すごくつらい気持ちになってしまった。加害者は被害者の気持ちを考えたことがあるのかと思った。本人は冗談でいじめをやっている、被害にあった人はすごくつらい気持ちになると思った。	被害者の心情の洞察と共感	n 被害者への共感・心情理解
	③	自殺に追い込ままでのいじめは重大な犯罪というのを改めて思いました。	自殺に追い込むいじめの犯罪性の理解	t いじめの犯罪性の理解
C103	①	3時間、いじめの授業をうけて、自分たちはいじめという意識なしで、やっていることもいじめになるという事を学んだ。もし、いじめられても、3時間で学んだことを大事にしたい。自分の周りにいじめられている人がいても、救いの手をさしのべる事のできる人になりたい。	いじめ防止抑止のための今後への決意	p いじめ防止・抑止の決意
C104	①	先生も悪いところがあったし、いじめていた人たちも悪いところは、マーガリン事件だと思いました。Aの悪かったところは、パンチをしたところがありました。ぼくは、いじめがあったら、すぐ先生に言って訳を話します。	マーガリン事件のいじめ理解	d 物理的いじめ
C105	①	いじめをしていて、一番悪い人はやっぱり加害者が悪いと思った。	加害者のいじめ責任	o 加害者対応の批判
	②	理由は、暴行罪や	暴行罪としてのいじめ理解	c 暴行・恐喝
	③	器物損害	器物破損としてのいじめ理解	c 暴行・恐喝
	④	名誉毀損に当たるから	名誉毀損としてのいじめ理解	b 無視・仲間はずれ・村八分
	⑤	次に悪いのは先生だった。理由はしっかり指導をせずに、いじめじゃなく、トラブルだと思っていて、しっかり考えていなかったからだった。いじめの最初の判断はほとんど悪いことばかりだった。	学校教師のいじめ認知不足と過失責任	h 学校教師の安全配慮義務
C106	①	初めのうちは完全ないじめには見えなかった。話し合っていくうちに、集団のいじめというのが分かっていった。	共同不法行為がいじめであることへの理解	x 共同不法行為としてのいじめ
	②	Aも悪いところはあったけど、何より手を出す加害者が悪いと改めて思った。	加害者のいじめ行為に対する批判	o 加害者対応の批判

	③	もし、いじめられている人がいたら、自分は救えるか、不安になった。いじめをする前に話してみるのが、いいと思う。いじめられた時の対処法が分かって良かったと思う。Aの死は、悲しむことだが、いじめのことが分かって良かったと思う。	対処法を学べたい いじめ授業への感謝	q いじめ授業への感謝
C 107	①	いじめ問題の授業を受けて、いじめにはいろいろな犯罪があることを初めて知った。いじめはいけないと思ったし、いじめをするといろんな人に迷惑がかかるからいけないと思った。	いじめの犯罪性理解	t いじめの犯罪性の理解
	②	いじめをするんじゃなくて、言いたいことがあるなら、1対1ですればいいと思った。	共同不法行為がいじめであること の理解	x 共同不法行為としてのいじめ
C 108	①	Aがいじめの行為を受けた事による苦悩を担任の先生や親に話せば少しでもいじめの対策について何か案を出してくれたのではないのかなどと思いました。打開策がとられる機会もあったのに、どうして話さなかったのかなどと思いました。Aからもいろんな人の悪口を言っていたりしていたこともあったので、それは悪いなと思いました。	被害者対応の考察 と批判	s 被害者対応の考察
C 109	①	これまでの授業を通して、自分がいじめられていると思ったら、親か信頼できる先生に早目に相談すれば、自殺まではいかなかったのかなど思った。もし、先生とかに相談しにくいかもしれないから、相談所にきちんと話しすればいいと思った。	被害者として相談 することの重要性 の言及	s 被害者対応の考察
	②	犯罪もたくさんあって、ちょっとした足かけも、暴行という犯罪になるんだなと思った。	足かけも暴行という犯罪になるいじめ理解	c 暴行・恐喝
C 110	①	いじめは絶対にしてはいけないことだと分かった。いじめられた時の手段はいろいろあるんだなと思った。裁判所はこまかい所までちゃんと見て判断するからすごいと思った。	裁判所判断について の考察	z1 裁判と損害賠償
C 111	①	いじめの対策として、法的に認められている手段があるということを知り、とても驚いた。でも、その手段にそれぞれのメリット・デメリットがあるので、やはり加害者がやめようという気持ちを持たないといじめはなくなるんじゃないかなと思った。	いじめ対策としての法的措置について の理解	l 被害者救済の法的措置
	②	今、いじめが増えていて、ネットいじめという新しいいじめも出てきていて、自殺者も増えている。	自殺を生み出すいじめのいのちを奪うこと の理解	r いのちを奪ういじめの理解
	③	いじめはとても陰湿で、人として許される行為ではないと思う。私は、今までいじめというのを見た事がない。でも、それは見た事がないのでは無い。あるのを見逃しているのかも知れないとこの勉強を通して感じる事ができた。いじめを無くすのは、決して不可能では無いと思う。いつか、いじめという言葉が、この世から無くなるといいなと思う。	いじめ授業による知識獲得への感謝	q いじめ授業への感謝
C 112	①	いじめ＝犯罪ということを加害者は知らなかったのかなど思った。被害者の問題というのは相談しなかったことだ。だけど、気づかなかった人たちも悪いということが分かった。いじめは犯罪、してはいけないことということを授業を通してはっきりと思った。	いじめの犯罪性の理解	t いじめの犯罪性の理解
	②	裁判所からすると、たくさん被害者には自殺から逃れるための手段があったとなっていたけど、知らなければどうしていいか分からないと思った。いじめから逃れるための法的手段には、たくさん手段があって、いろいろな事が出来ると初めて知った。	いじめから逃れるための法的手段の理解の言及	l 被害者救済のための法的措置
	③	知っていた方がいいなと思った。授業をして良かったと思った。	いじめ授業への感謝	q いじめ授業への感謝
C 113	①	私はこの3時間の学習で人について学んだと思う。人間というのは、1人では何も出来ない。人数が多いから誰かにたよったり、たよられ生きている。けれども、Aは自分で抵抗しているが、たよる人がいなかった。だれか1人が声をかけたり、自分から相談をしておけば、まだAは救われたのかもしれない。私は、今周りに気軽に話せる友達がいて学校生活を送れる事、それは本当に幸せな事なんだと思う。私は絶対にいじめる側の人間にはなりたくないと思った。人を傷つけて生きるような生き方はしたくない。	他の生徒たちがいじめ被害者を支えていくことの重要性についての学び	k 同級生の不作為と対応考察

C 114	①	いじめの授業を学んで、とても大切な事を学びました。まずやっぱり、いじめはいけないという事。いじめは犯罪など、知らなかった事まで学んで	いじめの犯罪性理解	t いじめの犯罪性の理解
	②	交流や接し方、他にもいろいろたくさんを知って、命の大切さなど、学びました。	いのちまで奪ういじめの理解	r いのちを奪ういじめの理解
	③	この短時間でのいじめの授業について、私はたぶん、Aの気持ちや加害者の気持ちなど、あまり分かっていないと思います。どんな気持ちでAが自殺したのか、なぜAばかりを集中的にいじめたのかなど、疑問だらけでうまく分かりません。でも、少しだけ分かった事は、いじめられている時のAの気持ちといじめている時の加害者の気持ちです。	被害者の心情の洞察と共感	n 被害者への共感・心情理解
	④	この授業をして、これから、友達・親・先生などの事などとの接し方などについて考えていきたいです。	いじめ防止抑止のための今後への決意	p いじめ防止・抑止の決意
C 115	①	Aも悪いところがあって、それもいじめの原因であると思います。でも、加害者ももっと悪いと思います。そのとき、Aはだれにも相談せずに、自分1人で抱え込んでいました。そんなときに、親とか先生に言うべきだったと思います。いじめ相談所に行って、その人に相談して、スッキリする方法もあったと思います。	被害者対応の考察と批判	s 被害者対応の考察
C 116	①	転校した方がいじめから逃れられたと思った。Aは出来事を親に相談しとけば良かったと思う。	法的措置としての転校についての考察、	l 被害者救済の法的措置
	②	0先生はどちらもどっちという考えで、親にも連絡しなかったのが悪いと思った(頼りにならない)。いじめられたことを校長先生などに言っておけば、転校できる確率が高かったと思う。いじめは怖いと思った。いじめのないような世界にしたいと思う。	学校教師のいじめ対応の組織的問題点と安全配慮義務違反	h 学校教師の安全配慮義務
C 117	①	今回は周りの人などの勉強をした。私は被害者の転校や学級編成・欠席なども認められるのを初めて知りました。	法的措置についての理解	l 被害者救済の法的措置
	②	相談すれば良かったが、Aは母親や先生に相談すれば良かったが、Aは最後まで1人で抱え込んでしまったので、最終的に自殺になったと思う。	被害者の相談することの重要性の言及	s 被害者対応の考察
	③	今回3回授業を受けましたが、もし自分がいじめられたらどういうふうな手段を選ぶのか、考えた。とても勉強になりました。	いじめ授業への感謝	q いじめ授業への感謝
C 118	①	私はいじめの授業を受けて、いじめは本当にこわいと思いました。私はいじめを受けたら、転校すればいいと思ったけど、転校しても遠くにいかないと知っている人とかに言って、またいじめを受けるかもしれないから、本当に大変だなと思いました。	法的措置としての転校についての現実的考察	l 被害者救済の法的措置
	②	いじめられている人がいたら、少しでも声をかけられればいいです。	いじめ防止抑止のための今後への決意	p いじめ防止・抑止の決意
C 119	①	いじめは違法行為なので、しないようにしたいと思った。裁判所があのような判決にするというのを学んだ。	いじめの不法行為としての理解	t いじめの犯罪性の理解
	②	先生たちに相談したら、いじめはなくなるし、クラスが良くなると思う。先生がしっかりしないといけないと思った。	学校教師の安全配慮の義務と責任	h 学校教師の安全配慮義務
	③	いじめは人の心を傷つけるというのを感じた。	人の心を傷つけるいじめの理解	y 精神的後遺障がい
C 120	①	被害者のAにも悪いところはあったんだなあと思います。Aの自殺の原因は。加害者だけでなく、本人、親、周囲の人にも責任はあったのだなということを知りました。いじめの学習を通して、今後、いじめがないように生活していきたい。	いじめ責任についての考察、	v いじめ責任についての考察
C 121	①	ぼくが感じたことは、いじめに対しての罪の重さです。今までは、罪は軽いと思っていただけ、この授業を通して、いじめは絶対に良くないということを知った。	不法行為としての罪が重いいじめの問題	t いじめの犯罪性の理解
	②	考えたことは、いじめがおこる理由は、ほんの小さなことからだと思ふ。それがどんどんエスカレートして行って、ついには、警察にお世話になるまでに大きくなる。いじめは、とてもこわいものだと思う。	いじめの発生理由と拡大	z2 いじめのきっかけ
C 122	①	一番悪かったのはやっぱり加害者だが、Aも十分な対応をしていなかった。周囲の人も。法的には罪にはならなくても、注意すべきだったと思う。先生もきちんと対応すれば良かった。Aの自殺は、みんなで協力しないと止められなかったと思う。	いじめの責任についての考察	v いじめ責任についての考察

C 123	①	やっぱりいじめはいけないと思った。Aにも悪い面が少しはあるんだなと思った。先生はクラスにおいてとっても重大な責任があると思う。	学校教師の安全配慮としてのいじめ認知の責任	h 学校教師の安全配慮義務
	②	いじめが犯罪をふくむ人権侵害だということを知った。	いじめの犯罪性理解	t いじめの犯罪性の理解
	③	ぼくは加害者を絶対許してはいけないと思った。	加害者のいじめ責任と批判	o 加害者対応の批判
C 124	①	Aは実際に自殺しなくても良かったと思う。A自身でも自分から喧嘩したこともあるし、もっといろんな人に相談すれば良かったと思う。	被害者の対応についての批判的考察	s 被害者対応の考察
	②	周囲の人も先生に言ったりしても良かったと思うし	他の生徒たちの不作為	k 同級生の不作為と対応考察
	③	Aは学校を欠席しなければ、自分から命を絶たずに済んだかもしれないので、残念だった。	法的措置としての欠席の重要性の言及	l 被害者救済の法的措置
C 125	①	Aも悪いと思った。学校の先生たちは反応がにぶい。両方の保護者が悪い。周りの人は悪くない。	いじめ責任の考察	v いじめ責任についての考察
C 126	①	いじめの重さを知って、これからは自分がいじめを見ていたら先生に報告したりして、対応して、相談に乗ってあげたりすることを心がけていきたいと思う。	学習による今後へのいじめに対する決意	p いじめ防止・抑止の決意
C 127	①	先生たちもいじめだと気がつかないところに責任があることが分かった。	学校教師のいじめ認知不足による過失責任	h 学校教師の安全配慮義務
	②	被害者がやり返してきたのは、必死の抵抗だと分かった。被害者にも、自殺する、相談をしないなどのことで責任があることが分かった。	被害者対応の抵抗についての理解	w 被害者対応としての抵抗の理解
	③	周囲の人には責任はないけど、道徳的に考えると責任があることが分かった。周囲の人の行動で、いじめがつづくか、解決するかが左右することが分かった。	他の生徒たちの不作為と対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
C 128	①	ぼくは、この授業を受けて、いじめは本当に悪いことだと分かりました。なぜなら、人の心をすごく傷つけるし、Aみたいに自殺してしまうことがあるからです。	自殺に追い込みのちを奪ういじめの理解	r いのちを奪ういじめの理解
	②	ぼくは、この学校にいじめがないようにしたいです。	いじめ防止抑止のための今後への決意	p いじめ防止・抑止の決意
C 129	①	Aは悪くなくて、加害者が一方的に悪かった。	加害者批判	o 加害者対応の批判
C 130	①	いじめやケンカが起これば、今のクラスだとAのクラスといっしょになってしまうので、何を言われるかわからないけど、勇気を出して注意します。	いじめ防止抑止のための今後の取り組みに対する決意	p いじめ防止・抑止の決意
C 131	①	もし、自分が被害者だったら、絶対、自殺はしたくないです。自分の未来、可能性を自ら閉ざしてしまうのはもったいない。親からもらった大切な命だから大事にしたい。	いのちを奪ういじめの理解についての言及	r いのちを奪ういじめの理解
C 132	①	いじめが悪いことを改めて分かった。ぼくは、友達をいじめていたかもしれない。これからは、友達をいじめないと誓う。そして、いじている人がいたら、止める人になりたいです。	いじめ防止抑止のための今後への対応の決意	p いじめ防止・抑止の決意
C 133	①	いじめは法的に周りの人が悪いわけではないということに驚いた。私は見ている人たちも、止めようとしなかったから悪いと思う。	他の生徒たちの不作為と対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
	②	この資料では、先生もいじめについてちゃんと気づいていなくて、被害者はとてもかわいそうだ。	被害者の心情理解と共感	n 被害者への共感・心情理解
C 134	①	Aも先生や両親に相談などをしなかったので悪かったと思います。	被害者のいじめから逃れるための相談についての言及	s 被害者対応の考察
	②	周りの人は、先生とかに言っていればAが自殺することはなかった。	他の生徒たちの不作為	k 同級生の不作為と対応考察
	③	先生はもっと早く生徒のいじめに気づいてあげればよかった。	学校教師のいじめ認知不足による過失責任	h 学校教師の安全配慮義務
	④	いじめは犯罪になるということが分かった。	いじめの犯罪性理解	t いじめの犯罪性の理解

	⑤	保護者も子どもがいじめられていることに気づいて、相談に乗ってあげれば良かった。	被害者保護者の日常的な観察の必要性	j 被害者保護者の保護監督義務
C 135	①	いじめは人を傷つけるとも悪い犯罪ということが分かった。	いじめが人の心を傷つける犯罪であることの理解	t いじめの犯罪性の理解
	②	加害者が一番悪いけど、学校の先生や、周囲の人も悪いということが分かった。	いじめ責任の考察	v いじめ責任についての考察
	③	もし、そういう状況になったら、見るだけでなく、先生などに教えて、被害者を助けてあげたいと思った。	今後へのいじめ防止抑止の決意	p いじめ防止・抑止の決意
C 136	①	私はいじめの授業を受けて、いじめは絶対にやってはいけないことだと感じました。だから私は、いじめている人を注意できるような勇気が持てたらなあと思いました。この授業で、いじめはやってはいけない犯罪であり、親に迷惑をかけるだけということが分かりました。	いじめの犯罪性理解	t いじめの犯罪性の理解
C 137	①	Aは自殺ではなくて、もっと、いろいろな方法があったと思う。Aはどうして先生や親に相談しなかったのかなと思う。	被害者対応としての相談の重要性の言及	s 被害者対応の考察
	②	加害者は、Aが必死に抵抗しているのに、気づかなかつたのかなと思う。	被害者対応としての抵抗についての理解	w 被害者対応としての抵抗の理解
	③	先生はどうして、クラスのみなどと話したり、防げたかもしれないのに、どうしてほったらかしにしていたことが悪いと思う。	学校教師の安全配慮の義務違反	h 学校教師の安全配慮義務
	④	親もいじめられていることを知っていたのに、どうして助けなかったんだろうと思う。	被害者保護者の過失問題	j 被害者保護者の保護監督義務
C 138	①	この授業を受けて、次の事が分かりました。一つ目は、「被害者はやり返しても、抵抗と判断される」ということです。私はAも悪いと思っていたけど、抵抗と言われて納得できました。	被害者の対応としての抵抗についての言及	w 被害者対応としての抵抗の理解
	②	二つ目は、いじめを受けたら、学級替え・転校ができるということです。そこまでするという事は、そのくらい、いじめはだめなんだということがわかりました。	いじめ被害から逃れるための法的措置についての言及	l 被害者救済の法的措置
	③	そして、もし自分が被害者になったら、一人でためこまないで、友達や親、先生などに相談したいです。	被害者としてのいじめ解消のための行動の決意	p いじめ防止・抑止の決意
C 139	①	もし被害者になったら欠席してもよい。	法的措置としての欠席の言及	l 被害者救済の法的措置
	②	Aのやり返しは抵抗だった。	被害者の対応としての抵抗についての言及	w 被害者対応としての抵抗の理解
	③	いじめは犯罪。	いじめの犯罪についての言及	t いじめの犯罪性の理解
C 140	①	いじめを受けている被害者は、ちゃんと、親や先生に相談した方が良かった	被害者のいじめから逃れるための相談についての言及	s 被害者対応の考察
	②	周囲の人は、先生になかなか言いつらいけど、言ったら、解決に向かうかもしれないから、言った方が良かったと思う。	他の生徒たちの不作為と対応考察	k 同級生の不作為と対応考察
	③	Aは自殺をするまで追い込まれているのに、気づかない先生と親も悪い。	いじめ責任についての言及	v いじめ責任についての考察
	④	Aは、自殺をするんじゃなくて、欠席したり、転校したりするのを考えて実行してもよかったと思う。	いじめ被害から逃れるための法的措置についての言及	l 被害者救済の法的措置
C 141	①	いじめは、人の心も体も傷つけてしまうということを学びました。いじめた人は、自分が遊びでしているつもりでも、いじめられた人は傷つくし、いじめた人も、自分がもしいじめられたら、絶対に傷つくということも学びました。いじめは人の心を傷つけてしまうことが分かりました。	人の心を傷つけるいじめの理解	y 精神的後遺障がい
C 142	①	今日の授業を受けて、思ったことは、Aはよく、学校を休まずに行ったなと思いました。結局自殺するけど、親とかに相談していたら、もしかしたら自殺しなくてすんだかなって思いました。絶対にいじめはしてはいけないと思いました。	自殺まで追い込む命を奪ういじめの理解	r いのちを奪ういじめの理解

C 143	①	今回、いじめの授業を受けて、改めていじめという怖さを知ることができました。いじめにかかわっているのは加害者だけでなく、先生や保護者、道徳的には周囲の人もだということが分かりました。	いじめ責任の関係者理解	v いじめ責任についての考察
	②	また、Aも自殺なんてことをせず、先生や親に相談していれば、少しは楽になれていたんじゃないかと思いました。	被害者のいじめから逃れるための相談についての言及	s 被害者対応の考察
	③	保護者や、先生も、もう少し厳しくこの問題をとりあげて、Aを守ってあげる義務があったんじゃないのかなと思います。最後に、いじめは絶対にやってはいけないことだと思いました。	被害者保護者の監督義務の過失	j 被害者保護者の保護監督義務
C 144	①	いじめは絶対にしてはいけないこと。いじめをした人は、ちゃんと反省し、もうないようにすること。	いじめ加害者のいじめ行為についての批判と反省	o 加害者対応の批判
	②	教師も生徒がいじめられていたら、相談に乗る。教師も生徒にしっかりと怒ること。	学校教師のいじめ対応の安全配慮義務の努力	h 学校教師の安全配慮義務
	③	いじめは犯罪を含む人権侵害であること。いじめを受けたら、すぐだれかに相談すること。	いじめの犯罪性理解	t いじめの犯罪性の理解
C 145	①	私が3回の授業を受けて法律でのお金のやりとりは、すごい高いし、すごかったです。そして、一番驚いたのは、いじめをやった人たちが、わたしたちのやったことは、一方的ないじめではないと主張していたことがありえなかったことです。あと、今その人たちはどうしているのか、いくつになったのか、このことを反省しているのかが、とても気になります。	いじめ加害者の行動に対する批判と考察	o 加害者対応の批判

上記の表から、本いじめ判決書教材を活用することで、次のような構成要素が生徒たちに感想文記述から抽出できた。

「a 悪口」、「b 無視・仲間はずれ・村八分」、「c 暴行・恐喝」、「d 物理的いじめ」、「e いじめとふざけ」、「h 学校教師の安全配慮義務」、「j 被害者保護者の保護監督義務」、「k 同級生の不作為と対応考察」、「l 被害者救済の法的措置」、「m 被害者自身の問題点」、「n 被害者への共感・心情理解」、「o 加害者対応の批判」、「p いじめ防止・抑止の決意」、「q いじめ授業への感謝」、「r いのちを奪ういじめの理解」、「s 被害者対応の考察」、「t いじめの犯罪性の理解」、「v いじめ責任についての考察」、「w 被害者対応としての抵抗の理解」、「x 共同不法行為としてのいじめ」、「y (精神的) 後遺障がい」、「z1 裁判と損害賠償」、「z2 いじめのきっかけ」である。

上記の中で、感想文記述の少ない構成要素である「a 悪口」「b 無視・仲間はずれ・村八分」「y (精神的) 後遺障がい」「z1 裁判と損害賠償」「z2 いじめのきっかけ」については、本節では取り扱わない。

他の判決書教材と共通する学びとしては、「c 暴行・恐喝」、「d 物理的いじめ」、「e いじめとふざけ」、「h 学校教師の安全配慮義務」、「j 被害者保護者の保護監督義務」、「k 同級生の不作為と対応考察」、「l 被害者救済の法的措置」、「n 被害者への共感・心情理解」、「o 加害者対応の批判」、「p いじめ防止・抑止の決意」、「q いじめ授業への感謝」、「r いのちを奪ういじめの理解」、「s 被害者対応の考察」、「t いじめの犯罪性の理解」、「v いじめ責任についての考察」の15の構成要素があげられる。

他の判決書教材による構成要素と比較すると、本判決書教材による特色ある要素については、「d 物理的いじめ」「m 被害者自身の問題点」、「w 被害者対応としての抵抗の理

解]、「x 共同不法行為としてのいじめ」があげられる。その中の「d 物理的いじめ」については、第3節による授業実践の考察から予想された通りである。

2 感想文記述によって抽出できた構成要素

本章においても、それぞれに該当する感想文記述を3つ紹介し、それぞれの感想文記述にもとづくキーワードから抽出された構成要素を分析し、検討していきたい。

(1) 「c 暴行・恐喝」のいじめ態様についての記述

- ・ この3時間授業をしているいろいろ学びました。足かけや肩にぶつかったりがあって、しかもそれが暴行になるなんて初めて知りました。この内容を聞いて今までやってきたことを反省しました。加害者・教師もちゃんと考えればいいのと思いました。(C35①)
- ・ 同じ人間として、差別や暴力などのいじめはやはり良くないことだと思う。(C90①)
- ・ 犯罪もたくさんあって、ちょっとした足かけも、暴行という犯罪になるんだなどと思った。(C109②)

上記の感想文記述の下線部を見ると、「足掛けや肩にぶつかる」ことも暴行によるいじめと認定されていることの学びが記されている。感想文記述をもとにしたキーワードをあげてみると、「足かけや肩にぶつかることが暴行のいじめになることへの理解」「差別暴力としてのいじめの理解」「暴行罪としてのいじめの理解」「器物破損としてのいじめの理解」「足かけも暴行という犯罪になるいじめの理解」がある。これらは、暴行によるいじめがどのような内容なのかについての理解を深めていることが分かる。

(2) 「d 物理的いじめ」のいじめ態様についての記述

- ・ また、教科書や机などへの落書きやチョークの粉などがどんな法で裁かれるのかわかったので勉強になりました。(C40②)
- ・ いちばんひどいのはマーガリン事件だと思った。ここまでしたいじめを見たことはなくてひどかった。(C45③)
- ・ 遊び半分でマーガリンや画びょうなど、してはいけないと思った。(C55③)

感想文記述をもとにしたキーワードをあげてみると、「落書きがいじめである事への理解」「マーガリン事件によるいじめの理解」「マーガリン事件が被害者のダメージとなったいじめの理解」「ノートの落書きによるいじめ行為から対応考察」「落書きなどのいじめ行為の理解」「マーガリン事件がいじめに発展するという理解」などがあげられる。

また、上記の感想文記述から、いじめがどのようなものなのかについての学びを読み取ることができる。本判決書教材を活用した授業で具体的ないじめの事実を通して、いじめ

の内容理解を深めていることがわかる。その中には、教科書へのいたずらや机へのいやがらせなどのふざけと思われる物理的いじめ行為についても、いじめと認定されると理解した生徒の認識の深まりも見られる。

この「d 物理的いじめ」については、第3節において本判決書教材を活用した授業の特色ある構成要素として予想したが、実際の感想文記述によって構成要素であることが確認できた。

(3) 「e いじめとふざけ」のいじめ態様についての記述

- ・ 今までの授業で、普段やっていることが、いじめとなったり、ちょっとした事がいじめになると知って、少しびっくりした。(C27①)
- ・ 僕たちが冗談でやっていることも裁判所ではすべて違反であることがわかったとき、とてもびっくりした。(C33③)
- ・ 私はまず日ごろのふざけでやっていることが法律違反な事が結構あると知って少しびっくりした。(C43①)

本判決書教材においては、「いじめとふざけ」に関わる記述がいくつか見られた。「被害の集積と共同不法行為」「いじめ認定」「共同不法行為」などのキーワードがそれらの記述の中心的内容である。いじめとふざけを区別する基準を示した裁判官の判断である。そのために、この基準を学んだ生徒たちが「いじめとふざけ」についての違いについて理解を示すと考えられるが、上記の感想文記述では、不法行為との関連を述べているだけである。その他の感想文記述によるキーワードにも判決書教材のキーワードと関連するものは見られなかった。授業構想における改善が必要と思われる。

(4) 「h 学校教師の安全配慮義務」についての記述

- ・ 次に先生に問題があると思います。しっかり生徒のことを観察しておけば、もっとちゃんとした対応ができたのではないかと思います。この先生は先生失格だと思います。次にAにも問題があったと思います。(C34②)
- ・ 学校側の対応の仕方が甘いということも知ることができた。(C8③)
- ・ 先生もAに対してのいじめを軽く考えるんじゃなくて、積極的に考えておけば、Aが自殺をしなくても済んだと思う。(C20②)
- ・ 先生に対して思ったことはなぜ親に言わなかったこととなぜもっときびしく注意をしなかったのかと思いました。(C37③)

この判決では、「担任教諭にいじめの続発及びこれによる被害生徒の自殺を防止できなかった安全配慮義務違反がある」と認定し、「自殺との間の相当因果関係を認めた」もので、「いじめによる自殺事案について担任教諭(学校側)に自殺の予見可能性を認めた初

めての控訴審判決」となった。この判決は教師の専門性をより一層認定し、学校・教師のいじめに対する一層の安全配慮義務の重要性を問うものとなった。

「学校・教師の安全配慮義務」について分析していくと、市川も采女も、いじめをケンカと同等の教育外在型事故ととらえず、教育活動の内在する危険であるととらえている。それ故に、両者とも、教師および教師集団の専門的安全配慮義務が重視されるべきであるとし、教師の専門性を問っている。そして、市川は「あくまでも学校内部での徹底した教育指導がいじめ対策義務の核心である」としながらも、「教育指導の限界を厳格に考えることが重要である」とし、悪質重大ないじめに対しては、学校指導内を超えており、第三者機関への措置も必要であるとしている。一方、采女は、学校側の安全配慮義務は、保護者に対しての情報提供と働きかけによって、学校側の責任の縮減の議論は変わってくるとし、危険が具体化しない段階での危険に対処する方法を習得するプログラムを作り、児童・生徒に実行させる必要性を主張する。この危険回避の方法習得が、安全配慮義務の有無の一要素にも影響すると述べている。まとめると、市川の特徴としては、学校教育におけるいじめ対策の教育指導の限界を述べながらも、現場の取り組みに対して、今後の充実への期待が見られる点にある。采女の独自性は、学校現場において日常的に危険から回避するプログラムの教育が重要であると主張している点であろう。

上記の研究者による指摘の通り、本判決教材を学ぶことで生徒たちは、学校教師の安全配慮義務と責任の理解を深め、学校教師の対応を厳しく問うものとなっている。

(5) 「j 被害者保護者の保護監督義務」についての記述

- ・ 保護者や、先生も、もう少し厳しくこの問題をとりあげて、Aを守ってあげる義務があったんじゃないのかなと思います。(C143③)
- ・ 親も学校に見に行くなどして、状況を把握しとけば良かったと思う。もっと、解決策があるんだから、もう少し考えれば良かった。(C79②)
- ・ 保護者も子どもがいじめられていることに気づいて、相談に乗ってあげれば良かった。(C134⑤)

上記の記述に見られるように、保護者の監督義務違反を問う感想文も見られた。保護者の対応によって被害者はいじめ自殺から逃れることができたのではないかという問い返しである。本判決では、「たとえT教諭から、心配ない、対処したなどと説明を受けたことがあり、A自身が家庭において本件いじめ行為等について語らなかったとしても、Aを巡って複数のトラブルが続いて起きていることを考慮して、Wらにおいても、Aとの対話を通じるなどして、学校生活におけるAの状況を十分に把握すべきであり、Aが本件自殺にまで追い込まれるほど精神的・肉体的負担を感じていたことに気付かなかったこと自体、Aの両親であるWらのAに対する監護養育が十分でなかったことを示す。」(W=原告側保護者)と判断している。市川や采女はこの裁判官の判断を批判するが、本判決の要旨は生徒たちの一部に影響を与えたと考えられる。

(6) 「k 同級生の不作為と対応考察」についての記述

- ・ 周りにいる人も注意は難しいと思うけど、Aの味方になって電話をかけてあげたりしたら、自殺はしなかったと思った。(C7③)
- ・ 実際にいじめをやっているところを見たら、止めに入ったり、先生に言うことはできないと思う。しかし、電話などで本人に言ったりすることはできる。(C102①)
- ・ いじめは法的に周りの人が悪いわけではないということに驚いた。私は見ている人たちも、止めようとしなかったから悪いと思う。(C133①)

いじめの周囲の人たちへの責任をいじめ裁判では問うたりはしないが、生徒たちはそれにもかかわらず、同級生たちの対応を考察し、批判的にとらえている。それは体験的に周囲の人たちが動くことでいじめ抑止や防止につながることを把握しているのか、それとも自分も含めて同級生たちの無関心な態度や姿勢を見たり聞いたりしているからなのか。いずれにしても、この学習は同級生の人たちの対応について考察する機会を準備していることが感想文から見えてくる。

(7) 「1 被害者救済の法的措置」についての記述

- ・ なんでAは、無駄な抵抗ばかりして、親や先生に相談して、法的手段やいじめ相談所にいかなかったのだろう。(C14①)
- ・ A自身にもできることはあったんだなあと思った。Aは親に相談して、いじめ相談センターなどで相談すれば、もっと気が楽になったと思う。また、他の学校に転校するのもいいと思った。転校したら、その学校で友達を作れるかもしれないし、周りの人への接し方など、前の経験を活かして上手く接することができるかもしれないから、転校はいいなと思った。(C68①)
- ・ 法的に次のような手段が承認されていると言うのは、初めて知った。しかし、①緊急避難の欠席、②学級替え、③転校措置、④相談所への相談 など4つの事柄では、③での「加害者側の者たちを転校させるが最も有効かと思える。①では、被害者側に負担がかかるし、②ではクラス替えした程度ではいじめは解決しない。④に至っては、相談しても加害者側の者たちが変わるという訳でもない。やはり、転校させて思い知らされてやった方が、いかに重罪であったか少しは自覚するのではないかと思う。(C1①)

被害者の法的措置についての感想文記述は多く見られた。学習過程の第三次に「被害者はどうすれば良かったのか」というテーマを位置づけており、その学びが生徒たちの感想文記述となったと考えられる。その記述は、上記に見られるように、現実的にその措置を自分なりに考察し、検討するものが多い。

(8) 「n 被害者への共感・心情理解」についての記述

- ・ 被害者の気持ちになって考えてみると、すごくつらい気持ちになってしまった。加害者は被害者の気持ちを考えたことがあるのかと思った。自殺に追い込むまでのいじめは重大な犯罪というのを改めて思いました。本人は冗談でいじめをやっていても、被害にあった人はすごくつらい気持ちになると思った。(C102②)
- ・ いじめを受けて先生や親に相談しなくて、なんでだろうという思いとつらかったんだなという思いが2つある。(C91③)
- ・ いじめのことは、毎回毎回言われますが、自殺したAのことを考えると、とてもかわいそうです。(C80①)

生徒たちは「被害者の気持ち」を想像している。もし、自分が被害者であったらどのような気持ちになるだろうかと考える。そして、そのつらさや悲しみに共感する。そのことが、上記の感想文に見られている。いじめ問題の判決書では、原告はいじめ被害の事実を明らかにしようとする。裁判官の判断は客観的にいじめの事実を認定しているが、その事実の重みが被害者への共感を生み出すのではないかと考えられる。

(9) 「o 加害者対応の批判」についての記述

- ・ いじめてる人はいじめを実感していないと思う。ただおもしろ半分じゃすまないときもある。(C30②)
- ・ 全体を通して、いじめは被害者の困っている所を見て、楽しんでいるのがいじめにつながっていることが分かった。また、やり返しや、自分の意見を押しつけるという感じで、いじめになるマーガリン事件などのいじめも知った。いじめた側としては、このことを一生を通して忘れず、ひたすら考えて、自分のしたことを悔い改めてほしいと思う。(C63①)
- ・ Aは悪くなくて、加害者が一方的に悪かった。(C129①)

いじめの加害者に対する批判的な考察も感想記述には見られる。判決書を学んだことでいじめ自殺事件の全容を理解し、おもしろ半分にいる加害者に対して、その行為を糾弾する。この判決書では、共同不法行為や被害の集積からいじめを認定し、被害者の行動を「抵抗」であると判断しているが、その学びが被害者への批判ではなく、加害者批判へつながっていくように思われる。

(10) 「p いじめ防止・抑止の決意」についての記述

- ・ だれか一人でも、Aを励ましてあげるような人がいれば、自殺はしなかったと思います。これからは私の近くでいじめがあったら、できるかぎり助けてあげたいです。(C54④)
- ・ 今は、いじめられていないけど、将来もし、いじめられたときや、いじめを見たときのために、この事を覚えておこうと思う。(C4①)

- ・ いろいろ自分の意見と合ったり合わなかったりしたけど、いろんな意見を聞いて納得できたものもあった。これから先、どんなことがあるか分からないけど、いじめられたり、いじている人を見たりしない学校にしたい。(C64②)

このいじめ判決書教材を活用した授業によって、これからの学校生活に生かしていこうとする生徒たちの決意が感想文記述に見られる。それは、いじめ防止や抑止への姿勢・態度・行動を示すものである。

(1 1) 「q いじめ授業への感謝」についての記述

- ・ 今日のこの授業は、どうすればよかったことなどをいろいろ意見が出て、ああそんなやり方があるなとか、でもこれは自分にはできないかとか、いろいろ考える時間でした。いじめられた時に、誰に相談したらいいかとか、いじめられた時、どうすればいいかとか、いじめのことを聞くセンターがあるとかが知れて良かったです。私はそういう所も知らなかったの、知れて良かったです。(C87①)

- ・ この授業はとても良かったと思う。この授業を受けて、思ったことや感じたことをこれからの生活に活かしたい。(C65②)
- ・ はじめこの話をよんだときは、ひどいなあかわいそうだなあと客観的にしか感じていなくて、でも自分たちでいろいろ考え、みんなの意見を聞いてみんなはこういう風に思うんだと知り、一人一人の考え方の違いがわかりました。裁判所の出した答えには驚かされる部分もありましたが、とても勉強になりました。この話を客観的に思っていた私でしたが、Aの気持ちになったり、周りの人はどうすればよいかを考えて身近に感じる事が出来るようになりました。これからはこの勉強を生かして生活していきたいと思います。(C24①)

一連の本いじめ授業に対して、生徒たちの一部の感想文に上記のような授業効果と感謝について書いてくる生徒たちがいる。感想文記述については、授業者に対するバイアスが一部あるとしても、他のテーマにおいても共通するものである。いじめについて学びたいという生徒たちの要望に本授業実践は応えていると考えられる。

(1 2) 「r いのちを奪ういじめの理解」についての記述

- ・ いじめられた人は、心身ともに傷つき、自殺に追い込まれてしまいました。いじめた人たちは、まさかこんなことになるとは思ってなかったと思います。(C2②)
- ・ Aは自殺してしまったけど、たくさん死ななくてもいい道はあったと思った。でも、それにはやっぱり支えてくれる人がいないと1人で悩んではダメなんだなと思った。(C19②)
- ・ いじめられて、苦しみ、自殺まで追い込まれるから、いじめは本当に怖いと思った。でもいじめはふせげるものだった。神奈川県中学校いじめ自殺事件は、加害者、教師、被害者、その親、周囲の人たちが、もう少し深く考えれば、自殺までならなかったと思う。(C48①)

本判決書教材では、最終的に被害者は自殺する。精神的に追い込まれた被害者は、いじめによっていのちを奪われてしまった。その事実の重みが生徒たちに、いじめがいのちを奪うという理解を生み出していると考えられる。感想文記述をもとにしたキーワードでは、「人生を狂わせるいじめの理解」「自殺に追い込んでいのちを奪ういじめの理解」「いじめによっていのちを奪われることの理解」「いのちを奪ういじめの理解についての言及」「自殺に追い込みいのちを奪ういじめの理解」「いじめによって自殺まで追い込まれいのちを奪ういじめの理解」などが見られ、その学びを示している。

(13) 「s 被害者対応の考察」についての記述

- ・ Aには、いじめられた時に、友達がいなかったし、先生も頼りなかったから、どうすることもできなかったけれど、さすがに自殺しなくても、ちゃんと考えて、親と相談したりして対策をとれば少しは楽になったんじゃないかなと思うところがたくさんあった。(C13②)
- ・ Aは自殺ではなくて、もっと、いろいろな方法があったと思う。Aはどうして先生や親に相談しなかったのかなと思う。(C137①)
- ・ Aがいじめの行為を受けた事による苦悩を担当の先生や親に話せば少しでもいじめの対策について何か案を出してくれたのではないのかなと思いました。打開策がとられる機会もあったのに、どうして話さなかったのかなと思いました。Aからもいろんな人の悪口を言っていたりしていたこともあったので、それは悪いなと思いました。(C108①)

判決では、被害者がやり返したのは「抵抗」であると述べているが、生徒たちの中にはその判断に対して疑問を持つものもいる。上記の感想では、Aの自己責任を問うている。

(14) 「t いじめの犯罪性の理解」についての記述

- ・ 最初いじめが犯罪ということを知らなかった。(C50①)
- ・ この3時間の授業を受けて、こんなことを学び、考え、感じました。一つ目は、いじめはたくさんの犯罪(罪)に当てはまり、大きな問題であることです。(C51①)
- ・ 自殺に追い込むまでのいじめは重大な犯罪というのを改めて思いました。本人は冗談でいじめをやっている、被害にあった人はすごくつらい気持ちになると思った。(C102③)

本いじめ判決書学習のねらいは「判決書を通して、いじめが犯罪を含む人権侵害行為であることを理解」させることであつたが、上記の感想からその目的が達成されているように思われる。本テーマにおける物理的いじめは、市川が分類する「トラブル型のいじめ」であるが、刑法と重ね合わせると不法行為となるものがある。采女博文は、いじめ事件を刑法との関係でとらえ、「生命・身体に対する罪として、暴行罪(刑法208条)をベースに傷害罪(204条)、傷害致死罪(205条)がある。また、脅迫罪(222条)をベース

に強要罪（223条）や恐喝罪（249条）があり、名誉に対する罪として、侮辱罪（231条）や名誉毀損罪（230条）など、いくつかの型が見つかる。また、犯罪のそそのかし（教唆）は実行者と同じ罪であること（61条）や手助け（幫助）も処罰される（62条以下）」と説明する。しかし、第3節で述べたように、本実践の課題としては、物理的いじめすべてを犯罪行為と照らし合わせていた点に大きな問題があった。物理的いじめは犯罪行為を含む不法行為となりうるが、刑法上と民法上の相違点を認識する必要がある。

（15）「v いじめ責任についての考察」についての記述

- ・ 結果的にいじめの次いた原因は加害者や被害者、まわりの人々、先生、Aにもあったことがわかった。実際、その場、その場だけの対処だけだった。T先生もけっこう悪いやつだと思った。（C44①）
- ・ 一番悪かったのはやっぱり加害者だが、Aも十分な対応をしていなかった。周囲の人も。法的には罪にはならなくても、注意すべきだったと思う。先生もきちんと対応すれば良かった。Aの自殺は、みんなで協力しないと止められなかったと思う。（C122①）
- ・ 加害者が一番悪いけど、学校の先生や、周囲の人も悪いということが分かった。（C135②）

いじめの責任問題を追及する場面は、一連の学習過程において位置づけている。生徒たちは、だれにもっとも責任があるのかという視点で議論していく。本判決では、学校教師の安全配慮義務違反が厳しく問われ、被害者のいじめ自殺に対しても、予見可能性を認めた。その裁判官の判断が、生徒たちの感想に影響し、教師責任を問う感想が多く見られた。采女は、本判決における学校教師の安全配慮義務違反に対して、「『組織体としての学校』が予見すべきであるか否かという評価枠組みへ組み直すことができよう。」と述べ、教師の専門職性について良く理解した判断だと説明する。

（16）「m 被害者自身の問題点」についての記述

- ・ 第3次では、いじめられる人にも原因があるという意見が出てきたが、少しそれに賛成だった。いじめられる人が、こっちは何もしていないのに、いやがらせなどを言ってきたりすると、やはり嫌われ、いじめまでいかななくても、いやがられると思う。（C5③）
- ・ 最初の授業でAがいじめられていることについて習ったけど、自分が想像するいじめとぜんぜん違うレベルのいじめだった。実際、Aはいじめられていたわけだけど、Aも手を出したりした部分はAも悪いと思った。（C15①）
- ・ また、Aも問題があった。（C42④）

本判決書教材においては、被害者もさまざまな場面でいやがらせを言ったり、手を出したりしてやり返している事実がある。そのため、一見生徒たちは、被害者の問題性について注目する。裁判官は、その事実について、「抵抗」であると判断しているのだが、それ

を「抵抗」と受けとめきれない生徒たちが存在する。他の判決書活用授業でも同様に見られる感想であるが、本判決書においては、特に他と比べて生徒たちの感想文記述が多く見られたことで、特色ある構成要素とした。

(17) 「w 被害者対応としての抵抗の理解」についての記述

- ・ Aはいじめを受けて親に言わなかったり、Aの発言によって起きたものがあって最初は、A自身もいけないのではと思っていましたが、Aの発言の方は、必死の抵抗だと知ったときなるほどと思いました。(C40①)
- ・ でも Aもやりかえしていたから悪と思ったがそれは抵抗だった。ほかにいろいろしていた。(C45②)
- ・ この授業を受けて、次の事が分かりました。一つ目は、「被害者はやり返しても、抵抗と判断される」ということです。私はAも悪いと思っていたけど、抵抗と言われて納得できました。(C138①)

本判決書では、裁判官の判断として、被害者のやり返しを「抵抗」とであると認めている。この判断は、共同不法行為によって苦しむいじめ被害者が、精神的に追いつめられてやり返すことがあり得ることを教えてくれている。そういう意味で、この判決書における裁判官の判断は学ぶべき事が多々あると思われる。「被害者自身の問題」ととらえる生徒がいる一方で、裁判官の判断を受けとめ理解する生徒も多い。

(18) 「x 共同不法行為としてのいじめ」についての記述

- ・ いじめは最低で最悪の行為だと思ったし、1人に対して大人数でやるのだから卑怯だとも思った。(C8④)
- ・ 加害者も大人数でやっていたので、それがいけないと思った。(C33②)
- ・ 一対一はトラブルで、一対多数がいじめになることも初めて知った。(C91②)

上記の感想文記述からわかるように、生徒たちは裁判官の判断からいじめが共同不法行為によって認定されることを学んでいる。いじめとふざけの区別の基準として、本判決書教材を活用した授業は意義深い。また、他のいじめ判決書ではあまり見られない特色のある学びである。第2節でも記したように、判決書では、「事実認定されたいじめは、何人かで共同してAを傷つけた『共同不法行為』であり、法に違反した行為であると判断する。」と同時に、「くり返し執ように行われたいじめの違法性から逃れられるということとはできない」と説明されている。つまり、1対1であればトラブルであるが、十数人と1ではあきらかな共同不法行為であり、いじめであること、さらに被害者の加害者への一連の言動や行動は「抵抗」として位置づけられることが説明されている。この判決書では、共

同不法行為や被害の集積からいじめを認定しているが、この二つの観点は、いじめなのかふざけなのかを見分ける基準になりうると考えられる。

上記の感想文から構成要素を抽出できることを示している。この要素はすべての判決書教材を活用した学習で獲得される学習内容ではない。本研究におけるいじめ態様のテーマの一つとして「いじめとふざけ」があるが、そのテーマで活用した「千葉県中学校いじめ事件」の授業感想文で見られた構成要素とは重なっているが、本判決書教材を活用した授業による特色ある構成要素である。

第5節 小括

本章では、第1節で本研究におけるいじめ態様の類型化の1つである「物理的いじめ」について、判決書教材の開発の適否を検討した。第2節では、開発した判決書教材を紹介し、その教材に記述されている学習の要素を取り出してキーワード化し、いじめの態様やいじめの責任等の構成要素を抽出した。第3節では開発した判決書の構成要素が授業構成において位置付けられていることを確認し、授業の概要について説明した。そして第4節では、授業感想文もとづいてキーワードを生成し、そのキーワードをもとにして構成要素を抽出し、分析した。判決書教材における構成要素が、生徒たちの感想文記述において構成要素となっているかを検討してきた。

この節では、第2節で示したいじめ判決書教材のキーワードと第4節で分析した授業感想文記述によるキーワードとの関連を見ていきたい。そのことで、いじめ判決書教材の開発と授業実践によってどのような構成要素が抽出できるのかその関連を検討できる。

次の表23がいじめ態様・いじめ責任等の構成要素と判決書教材のキーワード、感想文記述のキーワードとの関連について比較整理した表である。

＜表23 いじめ態様・いじめ責任などの構成要素と判決書教材、感想文記述との関連＞		
いじめの態様と責任等の構成要素	いじめ判決書教材におけるキーワード	感想文記述によるキーワード
a 悪口		C50⑥悪口が犯罪やいじめになることの理解
b 無視・仲間はずれ・村八分		C105④名誉毀損としてのいじめ理解
c 暴行・恐喝	C(1)足掛けによるいじめ C(15)ほほをつねるいじめ C(17)足を蹴ったり、肩を押すいじめ C(18)ぶったりけったりするいじめ C(19)手を叩くいじめ	C35足かけや肩にぶつかることが暴行のいじめになることの理解 C90差別暴力としてのいじめの理解 C105②暴行罪としてのいじめ理解 C105③器物破損としてのいじめ理解 C109②足かけも暴行という犯罪になるいじめ理解
d 物理的いじめ	C(3)物理的いじめ C(5)落書きによるいじめ C(7)落書きによるいじめ C(8)教科書隠しによるいじめ C(10)教科書を投げ捨てるいじめ C(12)教科書へのいやがらせ C(13)画びょうを置くいやがらせ C(20)教科書を捨てるいやがらせ C(22)カバンを持って逃げるいやがらせ C(23)マーガリン事件としてのいじめ	C12③落書きがいじめである事の理解 C19①マーガリン事件によるいじめの理解 C29③マーガリン事件によるいじめの理解 C39①マーガリン事件が被害者のダメージとなつたいじめの理解 C39③ノートの落書きによるいじめ行為から対応考察 C40②落書きなどのいじめ行為の理解 C45③マーガリン事件によるいじめの理解 C55③マーガリン事件によるいじめの理解 C63②マーガリン事件がいじめに発展するという理解 C104①マーガリン事件のいじめ理解
e いじめとふざげ	C(26)被害の集積と共同不法行為 C(27)いじめ認定 C(28)共同不法行為	C12①いじめではないことが大きな罪になることの理解 C12②足かけがいじめである事の理解 C27①普段の日常的な行為がいじめになるという理解 C33③ふざげがいじめになることの理解 C43①ふざげがいじめになることの理解 C47足かけがいじめである事の理解 C89①悪ふざげによるいじめの考察
f 性的嫌がらせ		

g 特別支援いじめ		
h 学校教師の安全配慮義務	<p>C(2)学校教師の日常的な安全配慮のための過失</p> <p>C(9)学校教師のいじめ認知不足による過失</p> <p>C(11)学校教師のいじめ認知不足による過失</p> <p>C(16)学校教師の保護者への情報提供不足</p> <p>C(21)学校教師の保護者への情報提供の過失</p> <p>C(24)学校教師のいじめ認知不足による過失</p> <p>C(25)学校教師の安全配慮として保護者への情報提供の過失</p> <p>C(30)学校教師の安全配慮義務の説明</p> <p>C(31)学校教師のいじめ認知不足による過失責任</p> <p>C(32)学校教師の予見可能性における過失責任</p> <p>C(33)学校教師のいじめ対応の組織的問題点と安全配慮義務違反</p> <p>C(35)学校教師の安全配慮の義務違反</p>	<p>C7②学校教師のいじめ認知の不足責任</p> <p>C8③学校教師の安全配慮不足への言及</p> <p>C12⑤学校教師の日常的な生徒の観察の必要性</p> <p>C14③学校教師の安全配慮不足への言及</p> <p>C15②学校教師のいじめ認知不足と対応の問題点についての言及</p> <p>C20②学校教師のいじめ自殺予見可能性の過失責任</p> <p>C23①学校教師の日常的な安全配慮のための過失</p> <p>C23④学校教師の保護者への情報提供不足</p> <p>C29④学校教師のいじめ認知不足による過失責任と対応の問題点についての言及</p> <p>C32②学校教師のいじめ指導の過失責任への言及</p> <p>C34②学校教師の日常的な安全配慮のための過失</p> <p>C37③学校教師の保護者への情報提供不足といじめ指導の過失</p> <p>C41①学校教師のいじめ指導における問題性と過失責任</p> <p>C42③学校教師の安全配慮の義務違反</p> <p>C45④学校教師の安全配慮として保護者への情報提供の過失</p> <p>C46②学校教師のいじめ対応の組織的問題点と安全配慮義務違反</p> <p>C48③学校教師の安全配慮の義務違反</p> <p>C49②学校教師の日常的な安全配慮のための過失</p> <p>C50③学校教師のいじめ認知不足による過失</p> <p>C52②学校教師の安全配慮として保護者への情報提供の過失</p> <p>C53⑤学校教師の安全配慮として保護者への情報提供の過失</p> <p>C57③学校教師のいじめ認知不足による過失</p> <p>C59③学校教師のいじめ対応の組織的問題点と安全配慮義務違反</p> <p>C62②学校教師の日常的な安全配慮のための努力</p> <p>C85③学校教師の安全保持義務違反</p> <p>C93②学校教師のいじめ認知不足による過失</p> <p>C97③学校教師のいじめ認知不足による過失</p> <p>C100②学校教師の日常的な安全配慮の努力の必要性</p> <p>C105⑤学校教師のいじめ認知不足と過失責任</p> <p>C116②学校教師のいじめ対応の組織的問題点と安全配慮義務違反</p> <p>C119②学校教師の安全配慮の義務と責任</p> <p>C123①学校教師の安全配慮としてのいじめ認知の責任</p> <p>C127①学校教師のいじめ認知不足による過失責任</p> <p>C134③学校教師のいじめ認知不足による過失責任</p> <p>C137③学校教師の安全配慮の義務違反</p> <p>C144②学校教師のいじめ対応の安全配慮義務の努力</p>
i 加害者保護者の保護監督義務		
j 被害者保護者の保護監督義務	<p>C(4)被害者保護者の養育責任としての学校への問い合わせ</p> <p>C(34)被害者保護者の日常的な安全配慮の養育責任</p>	<p>C14②被害者保護者の対応への批判</p> <p>C20③被害者保護者の養育責任</p> <p>C36④被害者保護者の養育責任についての言及</p> <p>C38④被害者保護者の保護監督における問題</p> <p>C50⑤被害者保護者の日常的な保護監督の重要性</p> <p>C53④被害者保護者の日常的な保護監督の重要性</p> <p>C59①被害者保護者の日常的な保護監督の重要性</p> <p>C79②保護者の保護監督の義務と対応考察</p> <p>C97④被害者保護者の日常的な安全配慮の養育責任</p> <p>C134⑤被害者保護者の日常的な観察の必要性</p> <p>C137④被害者保護者の過失問題</p> <p>C143③被害者保護者の監督義務の過失</p>
k 同級生の不作為と対応考察	<p>C(6)周囲の人たちの不作為責任</p>	<p>C7③自殺に追い込んだ他の生徒たちの不作為への言及</p> <p>C10①他の生徒たちの不作為と対応についての言及</p> <p>C16②他の生徒たちの不作為による自殺</p> <p>C18①他の生徒達の対応についての現実的考察</p> <p>C20①他の生徒たちの対応についての批判的考察</p> <p>C21②他の生徒は不作為ではなく、仲の良い友達が深刻ないじめから救うことへの言及</p> <p>C27③他の生徒たちの不作為と対応についての言及</p> <p>C30③他の生徒たちの現実的対応の考察と決意</p> <p>C31①他の生徒たちの不作為の問題と対応についての言及</p>

		<p>C32④他の生徒たちの不作為問題と対応考察 C38①他の生徒たちの不作為の問題性についての言及 C42②他の生徒たちの不作為の問題性についての責任 C49①他の生徒たちの不作為の問題性の気づきと対応の考察 C53③他の生徒たちの不作為の問題性についての言及 C54③他の生徒たちの不作為による自殺 C55④他の生徒たちの不作為の問題性についての言及 C60②他の生徒たちの不作為と対応考察 C62①他の生徒たちの不作為と対応考察 C71②他の生徒たちの不作為と対応考察 C72②他の生徒たちの不作為についての現実的考察 C76③他の生徒たちの対応考察 C77①他の生徒たちの不作為と対応考察 C82①他の生徒達の対応の考察、被害者対応の考察 C82②他の生徒たちの不作為の問題性考察 C83①他の生徒たちの不作為と対応考察 C85②他の生徒たちの不作為と対応考察 C89③他の生徒たちの不作為と対応考察 C91④他の生徒たちの不作為と対応考察 C93①他の生徒達の勇気ある対応の考察 C100①他の生徒たちの対応考察、 C102①他の生徒たちの現実的いじめ対応の考察 C113①他の生徒たちがいじめ被害者を支えていくことの重要性についての学び C124②他の生徒たちの不作為 C127③他の生徒たちの不作為と対応考察 C133①他の生徒たちの不作為と対応考察 C134②他の生徒たちの不作為 C140②他の生徒たちの不作為と対応考察</p>
<p>1 被害者救済の 法的措置</p>		<p>C1①いじめを逃れるための法的措置についての理解と現実的考察 C6①いじめ被害者の法的措置の一つである緊急避難としての欠席の言及 C8①いじめに対応する法的措置についての言及 C9②いじめ被害者を救うための法的措置や相談所についての言及 C10②被害者の法的措置としての欠席についての言及 C13①いじめから逃れるための法的措置についての言及 C14①いじめ被害から逃れるための法的措置についての言及 C31③法的措置としての欠席についての言及 C32①法的措置の現実的考察、 C36②いじめから逃れるための法的措置についての言及 C39②法的措置としての欠席の重要性の言及 C40③いじめから逃れるための法的措置についての言及 C41②法的措置としての転校についての言及 C43③いじめから逃れるための法的措置の有効性についての言及 C48②いじめから逃れるための法的措置についての理解言及 C56①いじめ被害者としての法的措置についての理解と考察、 C58①法的措置についての現実的考察 C61①法的措置としてのクラス替えについての考察 C66①いじめからの逃れるための法的措置の理解、 C68①転校という法的措置についての理解と現実的考察 C71①被害者救済としての法的措置についての理解と考察 C73①法的措置としての転校についての理解 C79①被害者としての法的措置の転校について理解と考察、 C94①被害者としての法的措置についての現実的考察 C111①いじめ対策としての法的措置についての理解 C112②いじめから逃れるための法的手段の理解の言及 C116①法的措置としての転校についての考察、 C117①法的措置についての理解 C118①法的措置としての転校についての現実的考察、 C124③法的措置としての欠席の重要性の言及 C138②いじめ被害から逃れるための法的措置についての言及 C139①法的措置としての欠席の言及 C140④いじめ被害から逃れるための法的措置についての言及</p>

m 被害者自身の 問題点		C5③いじめ被害者の問題性への言及 C15①被害者対応の問題性についての言及 C42④被害者の問題性への言及 C69被害者の問題性の指摘
n 被害者への共 感・心情理解		C2①被害者の心情を理解する必要性 C3①いじめ被害者の行動と心情の考察 C9①いじめ被害者への共感的な心情理解 C21①被害者心情の理解と共感 C22②いじめ被害者の心情を洞察し、共感する言及 C28いじめ加害者被害者の心情の洞察についての言及 C29①被害者の心情の洞察と共感 C33①いじめ被害者の心情を洞察し、共感する言及 C45①いじめ被害者の心情理解と共感 C52④被害者の心情を洞察し共感する記述 C78①いじめ被害者への心情理解と共感、 C80被害者の心情についての洞察と共感 C85①被害者の心情の洞察と共感 C88①被害者の心情の洞察と共感 C91③被害者の心情の洞察と共感 C102②被害者の心情の洞察と共感 C114③被害者の心情の洞察と共感 C133②被害者の心情理解と共感
o 加害者対応の 批判		C5②加害者責任についての理解 C8②加害者責任への言及 C30②加害者に対する批判 C34①加害者のいじめ行為への批判 C37②加害者のいじめ行為に対する批判 C38②加害者のいじめ行為についての批判的考察 C42①加害者のいじめ行為に対する批判 C52③被害者の心情を洞察しない加害者に対する批判 C53①いじめ加害者への批判 C57①被害者の行動についての批判的考察 C59④加害者のいじめ行為に対する批判 C63①いじめ加害者に対する批判的考察 C67①加害者行為への批判的驚き C97①加害者のいじめ行動に対する批判と責任 C105加害者のいじめ責任 C106②加害者のいじめ行為に対する批判 C123③加害者のいじめ責任と批判 C129①加害者批判 C144①いじめ加害者のいじめ行為についての批判と反省 C146①いじめ加害者の行動に対する批判と考察
p いじめ防止・抑 止の決意		C2④いじめ防止抑止のための今後への決意 C4①将来のいじめに対する決意 C12⑦今後のいじめに対する決意 C13③今後のいじめから逃れるための決意 C19③いじめ防止抑止のための今後の取り組みに対する決意 C51②いじめ防止抑止のために積極的に学び対応を考察することの重 要性 C52⑤今後のいじめに対する決意 C54④いじめ防止抑止のための今後の取り組みに対する決意 C64②いじめ防止や抑止を可能にするための決意 C65①いじめ防止や抑止のための決意 C70①いじめ防止や抑止のための決意 C71③今後いじめをしないことの決意 C74①被害者対応についての今後へのいじめへの決意 C81②今後のいじめに対応することの決意 C84②いじめ防止や解決のための今後への決意 C85④いじめ防止抑止のための今後へ決意と期待 C88②いじめ防止抑止のための今後への決意 C91⑤いじめ自殺を防ぐための今後への決意 C95①今後のいじめに対する決意

		<p>C97⑤いじめ防止抑止のための決意 C103①いじめ防止抑止のための今後への決意 C114④いじめ防止抑止のための今後への決意 C118②いじめ防止抑止のための今後への決意 C126①学習による今後へのいじめに対する決意 C128②いじめ防止抑止のための今後への決意 C130①いじめ防止抑止のための今後の取り組みに対する決意 C132①いじめ防止抑止のための今後への対応の決意 C135③今後へのいじめ防止抑止の決意 C138③被害者としてのいじめ解消のための行動の決意</p>
q いじめ授業への感謝		<p>C21③いじめ授業への感謝 C24①いじめ授業の学びの大きさと感謝についての言及 C25①いじめ授業の学びの大きさと感謝についての言及 C33④いじめ授業への感謝 C39⑤授業への感謝 C49③いじめ授業による知識獲得への感謝 C65②いじめ授業に対する感謝 C66②いじめ授業が実生活に役だったこと感想 C81①いじめ授業についての感謝 C86②授業への感謝 C87①いじめ授業によって多くの学びがあったことへの感謝 C99①いじめ授業についての学びの感謝と今後への決意 C106③対処法を学べたいじめ授業への感謝 C111③いじめ授業による知識獲得への感謝 C112③いじめ授業への感謝 C117③いじめ授業への感謝</p>
r いのちを奪ういじめの理解		<p>C2②自殺に追い込みいのちを奪ういじめの理解 C19②いのちを奪ういじめの理解についての言及 C26①人生を狂わせるいじめの理解 C29②自殺に追い込んでいのちを奪ういじめの理解 C36①いじめによっていのちを奪われることへの理解 C46①いのちを奪ういじめの理解についての言及 C48①自殺に追い込みいのちを奪ういじめの理解 C54①いじめによって自殺まで追い込まれいのちを奪ういじめの理解 C64①自殺まで追い込む命を奪ういじめの理解 C72①自殺にまで追い込んでしまういじめはいのちを奪うことへの理解 C78②いのちを奪ういじめの理解についての言及 C89②いのちを奪ういじめの理解についての言及 C111②自殺を生み出すいじめのいのちを奪うことへの理解 C114②いのちまで奪ういじめの理解 C128①自殺に追い込みいのちを奪ういじめの理解 C131①いのちを奪ういじめの理解についての言及 C142①自殺まで追い込む命を奪ういじめの理解</p>
s 被害者対応の考察	C(29)被害者によるいじめ行為に対する抵抗	<p>C7①被害者対応についての考察 C11①被害者対応の考察と他の生徒達の対応考察 C12④被害者対応についての考察 C12⑥いじめから逃れるための相談機関の理解 C13②被害者がいじめから逃れるためにとった対応への批判 C16①被害者対応としての相談所への相談についての批判的言及 C18②被害者としての対応についての考察への言及 C20④被害者の対応としての相談についての考察の言及 C22①被害者に対する対応の問題性についての言及 C23③被害者は相談所への対応への言及 C27②被害者対応についての批判的考察 C31②被害者による相談の対応についての考察 C32③被害者対応についての批判的考察 C34③被害者の相談しなかった事への批判的考察 C37①被害者の対応についての批判的考察 C38③被害者の相談しなかった事についての批判 C39④被害者対応についての考察 C44②被害者がいじめから逃れるために相談の重要性への言及 C48④いじめ被害者の相談しなかったことについての考察 C50④被害者の対応についての考察</p>

		<p>C53②被害者の相談についての考察の言及 C54②被害者対応としての相談についての言及 C55②いじめ被害者の対応としての相談についての言及 C59②被害者対応についての批判的考察 C60①被害者が一人でかかえ込んだことについての批判的考察 C62③被害者は相談するという方策についての考察 C76②被害者になったときに相談することの重要性の理解 C82③被害者の相談についての重要性の考察 C83②被害者のいじめ対応としての相談についての考察 C84①被害者として相談することの大切さについての考察 C96①被害者対応についての批判的考察 C97②被害者が相談せず自殺しことに対する批判的考察 C108①被害者対応の考察と批判 C109①被害者として相談することの重要性の言及 C115①被害者対応の考察と批判 C117②被害者の相談することの重要性の言及 C124①被害者の対応についての批判的考察 C134①被害者のいじめから逃れるための相談についての言及 C137①被害者対応としての相談の重要性の言及 C140①被害者のいじめから逃れるための相談についての言及 C143②被害者のいじめから逃れるための相談についての言及</p>
t いじめの犯罪性の理解		<p>C1②いじめ行為の重罪を理解 C2③いじめの犯罪性の理解 C3②いじめの犯罪の理解 C5①いじめの犯罪性理解 C17①いじめの犯罪性理解 C50①いじめの犯罪性理解 C51①いじめがたくさんある犯罪である事理解 C52①いじめの不法行為についての理解 C75①いじめの法的関係の理解 C76①いじめの不法行為についての理解 C86①いじめは自由を奪うものであること理解 C91①いじめの犯罪性の理解 C92①いじめ犯罪性の理解 C98②いじめの不法行為の理解 C101①ふざけ半分によるいじめの犯罪性の理解 C102③自殺に追い込むいじめの犯罪性の理解 C107①いじめの犯罪性理解 C112①いじめの犯罪性の理解 C114①いじめの犯罪性理解 C119①いじめの不法行為としての理解 C121①不法行為としての罪が重いいじめの問題 C123②いじめの犯罪性理解 C134④いじめの犯罪性理解 C135①いじめが人の心を傷つける犯罪であること理解 C136①いじめの犯罪性理解 C139③いじめの犯罪についての言及 C144③いじめの犯罪性理解</p>
u いじめ体験		
v いじめ責任についての考察		<p>C17②いじめ責任についての理解 C36③いじめ責任における理解と考察 C43②いじめ責任についての考察、 C44①いじめ責任についての理解と考察 C55①いじめ責任の考察 C98①いじめ責任の考察 C120①いじめ責任についての考察、 C122①いじめの責任についての考察 C125①いじめ責任の考察 C135②いじめ責任の考察 C140③いじめ責任についての言及 C143①いじめ責任の関係者理解</p>
w 被害者対応としての抵抗の理解		<p>C23②被害者によるいじめ行為に対する抵抗 C30①いじめ行為に対する被害者の抵抗の意味</p>

		C40①被害者によるいじめ行為に対する抵抗の理解 C45②被害者によるいじめ行為に対する抵抗の理解 C50②被害者のいじめに対する抵抗についての理解 C57②いじめ被害者の抵抗としての対応の理解 C77②被害者の行為が抵抗であることの理解 C127②被害者対応の抵抗についての理解 C137②被害者対応としての抵抗についての理解 C138①被害者の対応としての抵抗についての言及 C139②被害者の対応としての抵抗についての言及
x 共同不法行為としてのいじめ		C8④共同不法行為がいじめであることの理解 C33②共同不法行為がいじめであることの理解 C91②共同不法行為がいじめであることの理解 C106①共同不法行為がいじめであることの理解 C107②共同不法行為がいじめであることの理解
y 精神的後遺障がい		C119③人の心を傷つけるいじめの理解 C141①人の心を傷つけるいじめの理解
z1 裁判と損害賠償		C110①裁判所判断についての考察
z2 いじめのきっかけ		C121②いじめの発生理由と拡大

本いじめ判決書教材においては、「c 暴行・恐喝」「d 物理的いじめ」「e いじめとふざけ」「h 学校教師の安全配慮義務」「j 被害者保護者の保護監督義務」「k 同級生の不作為と対応考察」「s 被害者対応の考察」に関わる記述が見られた。特に「d 物理的いじめ」「e いじめとふざけ」「h 学校教師の安全配慮義務」「j 被害者保護者の保護監督義務」の構成要素が抽出できる。それらの構成要素についての記述は、本判決書では多く見られる。

授業構成においては、第1次において「どの行為がいじめだと思うかを判決書に下線を引き、裁判所の判断をもとにして確認する」場面において、本章のいじめ態様のテーマである物理的いじめについて、その内容について理解を図ろうとした。同時にそのいじめがどのような不法行為なのかを理解させようとした。第2次では、学校教師の責任についての意見交換をする場面を準備したが、その中で、「h 学校教師の安全配慮義務」についての裁判官の判断を紹介した。

上記のいじめ判決書教材における構成要素に対して、生徒たちの感想文の記述は前節でも紹介したが、「a 悪口」「b 無視・仲間はずれ・村八分」「c 暴行・恐喝」「d 物理的いじめ」「e いじめとふざけ」「h 学校教師の安全配慮義務」「j 被害者保護者の保護監督義務」「k 同級生の不作為と対応考察」「l 被害者救済の法的措置」「m 被害者自身の問題点」「n 被害者への共感・心情理解」「o 加害者対応の批判」「p いじめ防止・抑止の決意」「q いじめ授業への感謝」「r いのちを奪ういじめの理解」「s 被害者対応の考察」「t いじめの犯罪性の理解」「v いじめ責任についての考察」「w 被害者対応としての抵抗の理解」「x 共同不法行為としてのいじめ」「y (精神的)後遺障がい」「z1 裁判と損害賠償」「z2 いじめのきっかけ」が見られた。

その中でも、「d 物理的いじめ」「e いじめとふざけ」「h 学校教師の安全配慮義務」「j 被害者保護者の保護監督義務」「k 同級生の不作為と対応考察」「l 被害者

救済の法的措置」、「n 被害者への共感・心情理解」、「o 加害者対応の批判」、「p いじめ防止・抑止の決意」、「q いじめ授業への感謝」、「r いのちを奪ういじめの理解」、「s 被害者対応の考察」、「t いじめの犯罪性の理解」、「v いじめ責任についての考察」、「w 本被害者対応としての抵抗の理解」、「x 共同不法行為としてのいじめ」については、構成要素として抽出できた。判決書教材による授業構成において注目した「d 物理的いじめ」「e いじめとふざけ」「h 学校教師の安全配慮義務」「j 被害者保護者の保護監督義務」については、表 23 から、教材として期待されたように構成要素となっている。

本学習においては、「m 被害者自身の問題点」、「w 被害者対応としての抵抗の理解」、「x 共同不法行為としてのいじめ」についての構成要素が見られた。他の判決書教材を活用した授業ではあまり見られない感想であり、それらは本判決書による生徒たちの特色ある構成要素であると考えられる。特に、「w 被害者対応としての抵抗の理解」、「x 共同不法行為としてのいじめ」については、裁判官の判断として判決書に示されたものであり、その学びが生徒たちの感想につながっていると考えられる。

本判決書教材を活用する学習によって、いじめとは何かを具体的に学習することができ、物理的いじめ行為が人権侵害行為につながることで、また特定の個人に対して集団で心理的・暴力的・物理的に圧力をかけることは共同不法行為であり、いじめとふざけの違いについての基準を学ぶことができ、本判決における被害者のやり返しなどの行為が抵抗であることなどについても判決書を通して構成要素を抽出することが出来た。これは、生徒たちのいじめ認識にある被害者への責任転嫁の問題についても考察できる可能性を持っている。

具体的には、「机への落書き」「教科書隠し」「チョークの粉付け」「足かけ」「カバンの持ち去り」「マーガリン事件」などの物理的いじめを中心に「いじめがどのようなものか分かった」という学びが見られ、「いじめとふざけの違いがわかった」という感想にあるように、いじめとふざけの区別の学びが見られたことを示している。

¹ 横浜地裁判決平成 13 年 1 月 15 日（一部認容 [控訴]）『判例時報』1772 号 p. 63、『判例タイムズ』1084 号 p. 252 をもとにして、東京高裁判決平成 14 年 1 月 31 日（変更 [確定]）『判例時報』1773 号 p. 3、『判例タイムズ』1084 号 p. 103 の裁判官の判断に従って事実認定を修正した。

² 市川須美子『学校教育裁判と教育法』三省堂、2007、p. 52、なお、本文では被害者を H としているが、本判決書教材に合わせて A に修正した。

³ 采女博文「いじめをめぐる法的諸課題」『鹿児島大学法学論集』第 37 巻第 1・2 合併号、鹿児島大学法学会、2003、pp. 37-82

⁴ 梅野正信『教育管理職のための法常識講座』上越教育大学出版会、2015、pp. 86-97

⁵ 『判例時報』1773 号、p. 3 の解説を参考にした。

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でいるときに、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させてまとめさせた。「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。	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明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	いじめは冷やかし、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	いじめは冷やかし、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っています。	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！」ということを改めて思った。	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。	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てはならない。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）子どもの様子を感ずるべきだった。	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「集団でいっしょに、先生にこっせりと言う」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め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。	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います。(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、また授業をしたと思いました。(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」「どうしたら良いかが知れた」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。おかしではならぬもの。人を死にまでおいつめる最悪なもの。(D26⑤)
- ・ いじめはとてつ大きな犯罪だということがよく分かつた。(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、のりきっていきたい。その際にはどの立場になつ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。いじめは冷やかし、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。逃げて逃げて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り、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れば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君の話はとても複雑だった。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つめたという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に勉強してきたけど、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解決策を見つけることができた。	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、対人関係が持て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われたと思います。いじめは本当にやっつけられ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・宿舍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かったのにと思いました。	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すほど、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る、	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にはむずかしいけど、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たら、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し気がしました。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」の事を思い出し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ければ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	何をしていても、いじめのことを思い出してしまっ、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思いました。	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ない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、なにも解決しなかったの、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きたくらいです。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にと思いました。

(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ですと思いました。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んじゃなくて、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、いじめが起こらないように、それが出来たなら他のクラスで起こ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ません。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
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。(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の
事実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『子どもと学ぶいじめ・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確かな証拠もない。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<u>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。</u>【(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。 <u>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。</u> 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のでしょうか。 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く。

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。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が悪いんじゃないで、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、きちんとできなかった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イケないの？普通の人と同じようできないとイケないの？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（i j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つ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も、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で。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を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と思った。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。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ことができたと感じます。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、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ります。	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リンチ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さんが友達にちよ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さんがちよ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かおかし 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 たのにもかかわらず、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、苦手な人とかいってしまうけど、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 생각합니다。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
てはいけない」「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>
h 学校教師の安全配慮義務	<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して行われてきたが、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『子どもに障がいはどう説明するか—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、画鋲を置いたり、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かに被害者の心を傷つけるのかを考えさせうる事実である。

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かに破壊する行為であるかを理解させう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、「いじめかふざげかを見分けること」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为による過失	「[2] 不作为による過失」	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る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、実数を通じ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出来る。

「[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、実数を通し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、このようにいたずらは、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、実数を通じ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一ものが多し。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

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取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,B87② C13②,C22①,C27②,C32③,C37①,C59②,C60①, C96①,C97②, C108①,C115①,C124① 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,C117②,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、実数を通し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、実数を通じ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られと考えられる。

(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という人は、この世にだれ1人いないだろうし、いじめる人もそんな権利は持っていない」（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、いじめの事実を通し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」『私法判例リマックス 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『ハーバーマース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所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