

名取市いじめ防止対策調査委員会

調査報告書

(公表版)

令和8年7月10日

目 次

- 第 1 当委員会について
 - 1 設置根拠
 - 2 設置された経緯
 - 3 当委員会の委員について
- 第 2 調査事項
 - 1 対象生徒について
 - 2 重大事態の発生並びに学校及び教育委員会における調査
 - 3 対象生徒の母及び代理人からの要望事項
 - 4 諮問事項
- 第 3 調査の方法及び過程
 - 1 委員会開催状況
 - 2 調査内容
- 第 4 事実関係
 - 1 小学校時代の対象生徒の状況
 - 2 中学校時代の対象生徒の状況
 - 3 中学校入学後の対象生徒と他の生徒との関係
 - 4 中学校入学後の対象生徒と教職員との関係
 - 5 中学校入学後の事実経過
 - 6 中学校におけるいじめ予防体制
- 第 5 いじめの有無
 - 1 いじめの定義
 - 2 対象生徒が作成した文書
 - 3 対象生徒の母の代理人弁護士が作成した供述録取書及び添付の手書きの書面
 - 4 対象生徒の母に対するヒアリング結果
 - 5 対象生徒以外の生徒のアンケート結果
 - 6 当該校が認知したいじめの事実
 - 7 当該校が行った聞き取り結果
 - 8 当委員会が行ったヒアリング結果
 - 9 いじめの認定について
- 第 6 中学校の対応
 - 1 対象生徒の SOS に対する対応
 - 2 特別支援学級の運営

- 第7 本件重大事態の原因の検証
 - 1 はじめに
 - 2 対象生徒による令和5年12月19日の自殺企図について
 - 3 飛び降り行為に至る経緯の分析
 - 4 飛び降り行為の原因についてのまとめ
- 第8 再発防止のための提言
 - 1 基本的な信頼関係の構築
 - 2 発達障がいへの理解を深めるための方策
 - 3 対人関係上の困難への支援
 - 4 現場の教職員に対する支援
 - 5 早期ヒアリング及び記録化を通じた支援体制の整備
 - 6 希死念慮と自殺企図への対応
- 第9 おわりに

第1 当委員会について

1 設置根拠

当委員会は、名取市いじめ問題対策連絡協議会等条例第9条により設置された。

2 設置された経緯

令和5年12月19日午前8時13分頃、C中学校（以下「当該校」という。）の生徒（以下「対象生徒」という。）が当該校の3階から飛び降り、左骨盤、左大腿骨、左上腕、左肩、左肘及び左足踵の骨折、脳挫傷の重傷を負った（以下「本件重大事態」という。）。

上記事案を調査するため、令和6年1月24日に名取市いじめ防止対策調査委員会が設置され、委員10名が委嘱されたが、同年7月17日付で対象生徒の保護者及び代理人より人員を一新した上調査のやり直しを要望する旨の申し入れがあった後、同年8月11日に対象生徒が死亡し、これを受けて当時の委員10名全員が同年12月20日に辞任し、翌21日に新たに委員5名が委嘱された。

3 当委員会の委員について

以下の5名により構成されている。

No.	氏名	現職（就任時）	備考
1	鎌田 健司	弁護士	委員長
2	大山さく子	大学教授	副委員長
3	菊池 孝	医師（精神保健指定医・子どものこころ専門医）	
4	濱家由美子	臨床心理士・公認心理師・大学助教	
5	藤原加奈江	大学教授	

第2 調査事項

1 対象生徒について

（1）氏名・性別

A・男性

（2）学年

本件重大事態当時は中学3年

（3）当時の家族構成

母・B

（4）小学校

D小学校

平成27年4月入学

E小学校

平成28年8月26日転入

令和3年3月卒業

なお、欠席日数は、1年生7日、2年生4日、3年生0日（インフルエンザによる出席停止を除く。）、4年生1日、5年生2日、6年生2日であり、特に欠席が多いとは認められない。

(5) 中学校

当该校

令和3年4月入学

I 中学校院内学級

令和5年5月28日転入

当该校

令和5年8月1日転入

令和6年3月卒業

なお、欠席日数は、中学1年生7日（出席停止を除く。）、中学2年生40日（出席停止を除く。）、中学3年生の本件事故発生時まで35日（I 中学校院内学級を除く。）であり、特に中学2年生から中学3年生にかけて多くなっている。

部活動は、バスケットボール部に所属していた。

2 重大事態の発生並びに学校及び教育委員会における調査

(1) 重大事態の発生

第1、第2記載のとおりである。

(2) 学校及び教育委員会における調査

令和5年12月20日、当该校が当時の中学3年生全員にアンケート調査を行った。

令和5年12月22日、当该校の管理職が、対象生徒の様子について、教職員から聞き取りを行った。

令和5年12月26日、翌27日、令和6年1月4日及び翌5日、当该校が当時の中学3年生に個別面談を実施した。

3 対象生徒の母及び代理人からの要望事項

対象生徒の母の代理人であるG弁護士（以下「代理人弁護士」という。）より、名取市いじめ防止対策調査委員会に対し、令和6年12月4日、以下の事項について調査するよう要望が出されている。

(1) 令和5年12月19日に、Aが校舎3階から飛び降りにより自死を企図したことについて、因果関係ないし影響を与えた生徒間のいじめの有無、内容

(2) Aが上記飛び降りを防止するに適切な処置を怠る事実、AのSOSに対する適切な援助や不適切な行為の作為不作為の有無

(3) 特別支援学級（自閉症）の運営が、Aを孤立させて、普通学級の生徒からいじめが行われた要因にはなっていないか。改善する必要性の有無と必要がある場合に改善する方向

4 諮問事項

名取市教育委員会より、令和6年12月21日、以下のとおり諮問がなされている。

- (1) 重大事態発生までの事実関係及び背景について
- (2) 重大事態の再発防止について

第3 調査の方法及び過程

1 委員会開催状況

以下のとおり、合計18回開催した。

回	開催日・開催場所	内容概略
第1回	令和6年12月21日 仙台北務局名取出張所 2階 会議室4	・委嘱状の交付 ・自己紹介 ・委員長、副委員長の選出 ・諮問書の交付 ・これまでの経緯について ・今後の調査委員会の方針について
第2回	令和7年2月1日 仙台北務局名取出張所 2階 会議室4	・重大事態発生までの事実関係及び背景について ・対象生徒の保護者及び代理人弁護士からの聞き取り
第3回	令和7年3月1日 仙台北務局名取出張所 2階 会議室4	・重大事態発生までの事実関係及び背景について ・今後の予定について
第4回	令和7年3月30日 名取市役所議会棟 第1～第4委員会室	・関係生徒及び保護者からの聞き取り
第5回	令和7年4月19日 名取市役所議会棟 第1～第4委員会室	・委任状の交付 ・委員長、副委員長の選出 ・関係生徒及び保護者からの聞き取り
第6回	令和7年5月31日 仙台北務局名取出張所 2階 会議室4	・対象生徒の保護者及び代理人弁護士からの聞き取り ・今後の予定について

第 7 回	令和 7 年 6 月 29 日 名取市文化会館 リハーサル室	・ 今後の予定について
第 8 回	令和 7 年 7 月 19 日 C 中学校	・ 現地確認 ・ 関係教職員への聞き取り
第 9 回	令和 7 年 8 月 9 日 名取市役所議会棟 第 4 委員会室	・ 今後の予定について
第 10 回	令和 7 年 9 月 15 日 名取市文化会館 会議室、講義室	・ 関係生徒及び保護者からの聞き取り ・ 今後の予定について
第 11 回	令和 7 年 10 月 6 日 仙台法務局名取出張所 2 階 会議室 4	・ 関係教職員への聞き取り ・ 今後の予定について
第 12 回	令和 7 年 10 月 17 日 仙台法務局名取出張所 2 階 会議室 4	・ 関係教職員への聞き取り ・ 今後の予定について
第 13 回	令和 7 年 11 月 21 日 仙台法務局名取出張所 2 階 会議室 4	・ 関係教職員への聞き取り ・ 今後の予定について
第 14 回	令和 7 年 12 月 21 日 仙台法務局名取出張所 2 階 会議室 4	・ 対象生徒の保護者及び代理人弁護士からの聞き取り ・ 報告書案について
第 15 回	令和 8 年 1 月 16 日 仙台法務局名取出張所 2 階 会議室 4	・ 報告書案について
第 16 回	令和 8 年 2 月 20 日 仙台法務局名取出張所 2 階 会議室 4	・ 報告書案について
第 17 回	令和 8 年 3 月 27 日 仙台法務局名取出張所 2 階 会議室 4	・ 対象生徒の保護者及び代理人弁護士からの聞き取り ・ 報告書案について
第 18 回	令和 8 年 5 月 24 日 仙台法務局名取出張所 2 階 会議室 4	・ 報告書案について

2 調査内容

(1) 調査対象資料

ア 名取市教育委員会より提供された資料

イ 代理人弁護士より提供された資料

(2) 聴き取り調査

ア 対象生徒の母及び代理人弁護士

イ 教職員 10 名

ウ 当時の中学 3 年生の生徒 16 名及びその保護者

第 4 事実関係

1 小学校時代の対象生徒の状況

小学校で学校に勧められ受診、自閉スペクトラム症の診断に至る。これを受け小学 2 年からは自閉症・情緒障害学級で学ぶ。小学 5 年では注意欠陥／多動症の特徴の一つ、ワーキングメモリーの若干の低下はあるものの、全体として知能は正常範囲に入る。他方、医療としては、薬の処方を含む通院治療と、必要に応じて知能検査を受けていたが、小学 4 年の半年間を除けば福祉からの継続的な療育支援には繋がっていなかった。

自閉スペクトラム症では、生まれつき人への関心が少なく、相手の気持ちが理解しにくく、また、他の人の物という認識もゆっくり発達することが知られている。注意欠陥／多動症では衝動性、感情、行動のコントロールがゆっくり発達する。対象生徒が小学 2 年より他人の物を勝手に持ち出したり、他の生徒に行方を強要したのはそのためと考えられる。同様に他の生徒の気持ちが十分理解できないため関わりが上手いかず、結果として、手が出る、荒い言葉を大きな声で言う、無視などで対応するため、他生徒との関係性が深まらない。小学 4 年では教員や他の生徒と関わりたくて大げさな言動、自傷行為を行い返って軋感をかう結果となっていることが伺え、障がい特徴により集団への適応が困難な状況にあった。小学 5 年では葉っぱや髪の毛を口に入れる行為や抜毛、交流学級でのパニックなど情緒の不安定さが表面化してきた。小学 6 年では激怒する、抑うつ、泣きだす、過剰に甘えるなど気持ちが落ち着かず、また、教員へも反抗的な態度を示すことが増え、二次障がいへと進行した。小学 6 年では孤立が更に深まり、何もかもが上手いかなと感じ「死にたい」と訴えたり、自分の首を絞めたりするまでに追い込まれていったと考えられる。

2 中学校時代の対象生徒の状況

(1) 中学校時代の状況

中学時代は他の項で他の生徒との関係、教職員との関係、中学校入学後

の事実経過、特別支援学級の運営などで個別に詳しく取り上げられているので概要のみを記す。

令和 3 年 4 月に、当該校へ、いじめを懸念する保護者の希望により入学した。保護者によれば、特別支援学級へ在籍することは対象生徒にとって不本意であった。入学前の保護者や対象生徒との面談は持たれなかった。保護者は対象生徒の特長を交流学級の生徒に分かってもらえるような紹介を望んでいたが、そのような紹介は無いまま中学校生活が始まった。中学 1 年、中学 2 年は国語、英語、社会、道徳、自立、学活（社会は中学 1 年の 3 学期は自閉症・情緒障害学級）以外は交流学級で学習した。交流学級に行く際は必ず補助員が同行した。自閉症・情緒障害学級は当初 3 名の生徒が在籍していたが、1 名が転出、1 名が不登校となり、中学 2 年では実質 1 人学級となった。担任は 3 年間同一であった。日常的に養護教諭、図書室担当職員との交流があった。

中学 1 年の当初は交流学級で友人と楽しく会話する姿も見られたが、所属していたバスケットボール部で孤立したり、嫌なあだ名で呼ばれることを訴えてきたりすることが見られ、後半にはいじめの訴えが学校生活アンケートに書かれるようになった。

中学 2 年になると「熱湯をかけられて階段から落とされた」などの発言が事実とは違うと生徒間で問題となり、交流学級で孤立するようになる。対象生徒からのいじめの訴えも増えていった。中学 2 年の 2 月に家庭内暴力の報告が保護者からあり、その治療のため中学 2 年の 3 月から中学 3 年の 7 月まで F に入院となる。

中学 3 年の 5 月の修学旅行後、I 中学校院内学級に転出し、8 月に再び当該校に転入。病院のアドバイスにより中学 3 年は本人が希望する時を除き自閉症・情緒障害学級で学習した。8 月に療育手帳 B を取得している。中学 1 年の時からリストカットへの興味は示していたが、I 中学校からの転入後の保健室でのリストカット対応が 13 回となった。

(2) 要約

対象生徒と他の生徒との交流は主に交流学級で持たれていた。対象生徒の障がい特徴が理解されるための環境整備は特になされなかった。交流学級の生徒との関わりの中で思うような反応や評価を得ることができず、いじめの訴え、家庭内暴力、リストカットなどの SOS を発信し続けていた。その一つ一つに学校、保護者、医療機関が対応した。中学においても障がいの本質に関わる継続的な療育の機会はなかった。

3 中学校入学後の対象生徒と他の生徒との関係

対象生徒は、転入時（中学 1 年）は、周りから受け入れられたいとの思い

もあり、明るく積極的に振舞っていたが、対象生徒の特性を理解しない相当数の他の生徒からの嫌がらせや無視、距離を取る等の行為により次第に孤立感・被害感を持つようになった。学年が進むにつれて、具体的ないじめの事実以前に対象生徒を疎外する空気が流れるようになっており、対象生徒にとって学校が安心できる居場所になっていなかったと考えられた。対象生徒の特性は「変な子」「人が嫌がることを平気でする子」「空気を読めない子」などと誤解されていた可能性が高い。周囲の生徒も対象生徒の特性に戸惑い、関わりを避けようとして距離を取っていた生徒も少なからずいたと思われる。こうした周囲の対応は対象生徒にとっていじめと捉えられていた可能性が高い。なお、ヒアリングでは対象生徒にとって親しい友人や気楽に話せる仲間といった存在は見出すことができず、学年が上がるごとに対象生徒は孤立を深めていったものと考えられた。

4 中学校入学後の対象生徒と教職員との関係

本項では、対象生徒と一定の関わりのあった教職員について、それぞれの関わり方や関係性の特徴について資料及びヒアリング内容に基づきながら整理し記述をする。個別の教職員ごとに対象生徒との関係性の在り方を簡潔に示した上で、最後に全体としての教職員との関係性の特徴を総括的に示す。

(1) 特別支援学級担任：T 1 講師

特別支援学級（自閉症・情緒障害学級）は3年間通じて同一講師が担任であった。中学1年～2年次、特別支援学級での活動を主に担当し、交流学級での教科学習時には補助員と共に教室に引率を行っていた。中学3年8月の再転入後はほぼ特別支援学級で過ごすようになったため、より長い時間をともに過ごし、日常的な見守りや声かけを行っていた。

引継ぎ事項として、虚言傾向や情緒面の不安定さ、保護者対応への配慮などを把握した上で、主任・管理職と相談しながら対応方針を検討していた。対人関係上のトラブルが生じた際には、対象生徒の話を受け止めつつ、相手の気持ちを考えさせる声かけや必要に応じた謝罪の促し、特定の相手との関わりを無理に広げないよう助言するなど、対象生徒が嫌な思いをしないような関わり方を行っていたとのことである。また、交流学級での座席配置は周囲との距離を保ちやすい位置に設置し、集団活動の際には関わりやすい生徒と同じ班になるよう配慮するなどの環境調整を行ったと述べている。

当該講師は対象生徒及び保護者と相談を重ね、必要な対応の多くを行ってきたという認識を持っていた一方で、対象生徒からは「優しすぎる」「何か言っても答えが出ない」「受験のことももっと寄り添ってもらいた

かった」という思いも示されていた。また、交流学級における調整については、配慮や支援としての側面がある一方で、その在り方によっては対象生徒に特別な存在としての意識を強めさせ、周囲との距離感や孤立感につながっていた可能性も否定はできない。最も長く一緒に過ごす担任として一定の関係性はありつつも、十分に安定した関係とは言い難く、両者の間には関わり方の期待に関する認識の差があったことがうかがわれる。

発達障がい特性については、気分の浮き沈みや対人関係のつまずきなどを意識した対応は行っていたようだが、専門的な研修体験は制度上の理由により限られており、特性に即した一貫性のある対応がなされていたとは言い切れない側面があったと整理される。

供述録取書には「挨拶してもクラス担任は無視をした」との記載があり、対象生徒がそのように認識していたことがうかがえるが、このような対応が恒常的に行われていた事実は確認できていない。また、「保健室に行かせてくれない」との記載に関しては、当該講師及び他教員へのヒアリングに基づく限り、このような対応があったという事実は確認できておらず、双方の認識に相違が見られている。なお、当該生徒並びに当該校の保健室利用については第4『事実関係』の4－(6)にて、また、再転入後の保健室利用に関する経緯及び具体的なやりとりについては、第6『中学校の対応』の1－(2)－ウにて、各々詳述する。

(2) 教員補助員：T2 補助員

中学2年次以降、対象生徒と毎日継続的に関わり、特別支援学級及び交流学級での日常的な観察や声掛けを通じて、情緒面や対人関係の特性を把握していた。対象生徒が自傷や希死念慮に関する発言をすることは稀ではなく、話された際には、強い否定は避け、気持ちを落ち着かせる関わりを行うとともに、担任へ情報共有していた。

対象生徒には、意に沿わない注意や指摘に対して態度が変わりやすく、相手からの関わりをシャットアウトするような傾向があると把握していた。そのため、当該補助員は伝え方に配慮しながら関わりを行い、比較的短時間で落ち着く様子を観察していた。交流学級参加時であっても、対象生徒と他生徒との交流は限定的で、補助員自身は明確ないじめや継続的な被害現場を目撃したことはないと述べている。

当該補助員は、対象生徒の感情の揺れや対人関係のつまずきといった特性を比較的的確にとらえ、一定の距離を保ちながら落ち着いた関わりを行っていたと考えられる。一方で、補助員という立場上、対応の主導権は担任や管理職が担うことが多く、組織内での影響力は限定的であったと整理される。

(3) 学年主任：T 3 教諭

中学 1 年次からの 3 年間、学年主任及び数学の教科担当として関わっていた。生徒指導上の立場にあるため対象生徒に指導的関与をすることがあり、また対象生徒が苦手とする教科の担当教員であったことから、対象生徒にとってはもともと苦手意識を感じやすい存在であったと考えられる。教職員ヒアリングの情報に基づくと、特に中学 3 年次の進路指導時に馬鹿にされたように感じて以降は、苦手意識がさらに強まり拒否感を抱くようになった可能性がある。

一方で、当該教員は学年主任として、対象生徒の状況を踏まえて、中学 1 年次より他の教員へも見守りを徹底するよう依頼するなど、学年全体での環境調整を図っていた。個別対応に加え、組織的な支援体制の構築を意識した関わりがなされていた点は確認できる。

対象生徒について「話がかみ合いにくい」「人間関係の構築が苦手」「場面によって表情や態度が大きく変わる」「対人距離が近すぎる」「自己主張が強い」といった特性及び行動傾向があるとの認識が示されていた。ただし、これらの理解が実際の関わりにおいて、特性に即した形で反映されていたかどうかについては、明確には確認できない側面もある。

総じて、当該教員は対象生徒の特性を一定程度認識しつつ、学年主任として環境面の配慮を行っていた一方で、対象生徒との関係性においては、心理的な距離が縮まりにくい構造があった可能性がある整理される。

供述録取書には「挨拶しても学年主任は無視をした」と記載があり、対象生徒はそうのように認識していたことがうかがえるが、このような対応が恒常的に行われていた事実は確認できていない。また、「数学を普通学級で受けた際、他の生徒のまえて大声で詰問された」「数字ってわからないんですかと言ってくる」「保健室に行かせてくれない」等の記載があり、これらについても対象生徒が同様に認識しているものと考えられるが、当該対応があった事実は確認できていない。以上の点については、対象生徒の認識と資料等に基づく情報との間に差異が見られる点に留意が必要である。

(4) 交流学級担任：T 4 教諭

当該教員は、中学 3 年次に交流学級の担任であり、また理科の教科担当として対象生徒と個別に関わる機会が多かった。個別指導の場面では、対象生徒が家庭や進路の悩みに加え、自傷や希死念慮に関する思いを話すこともあったが、強い否定は避け、明るい話題に切り替えるなどして気持ちを落ち着かせる対応を行っていた、と述べている。

対象生徒について、情緒の不安定さや自己肯定感の低さ、注目を求める

行動などの特徴があるとの認識が示されており、それらを踏まえて声かけや関わり方を工夫していたと考えられる。一方で、発達障がい特性を体系的に理解した上での一貫した支援というよりは、主に経験則や個別の観察に基づく対応であった可能性がある。

対象生徒との関係について、担任に対して反抗的な態度を示す場面があった一方で、自身には比較的よく話をしていたと認識しており、「心をつかめていた」と感じていた様子が窺える。また、他の教員との関わり方とのバランスを意識しながら関与していたとの認識を持ち、担任や養護教諭などと日常的に情報共有を図っていた。対象生徒自身も、当該教員について「細かいことを言わないから大丈夫」と言った趣旨の発言をしており、一定の安心感を持っていた可能性がある。

交流学級に対象生徒が参加する際には、当該教員を含む複数の教職員が常に気を配り、見守りを行っていたとのことである。また、学級全体の雰囲気については比較的良好であり、当該教員はいじめが生じているとの認識はなかったと述べている。

総じて、当該教員は対象生徒の情緒面に配慮した関わりを行っていたと考えられる。一方で、発達障がい特性に基づく体系的な支援というよりは、個別の状況に応じた経験的な対応が中心であり、他の教職員と役割分担を意識しながら、自身の立場に応じた関わりを行っていたと整理される。

(5) 部活動顧問：T 5 教諭

当該教員は、中学1年から2年の途中まで部活動顧問として、また保健体育の教科担当として対象生徒と関わり、再転入後は授業を個別対応で実施していた。集団での活動に参加する選択肢も提示していたが、対象生徒の意向を尊重し、参加を強いることはなかった。

対象生徒が注目を集めるような行動を取る傾向や、出来事の一部を切り取り「それが全て」と受け止める特徴、人の言動を被害的に受け取りやすい傾向、都合の悪い場面では事実と異なる説明をしたり行動がエスカレートしたりしやすい点について認識しており、生活面や服装面については必要に応じて毅然とした指導を行っていた。

部活動において、対象生徒が他の生徒との関わりに違和感を覚える場面が生じた際には、状況の聞き取りを行い、相手に悪意がない可能性について説明するなどの指導的介入を行っていた。また、対象生徒が「自分は部員として扱われていない」と受け止めた出来事についても、誤解の修正を試みる関与がなされていた。しかし、対象生徒自身の受け止め方の修正には至らず、結果として部活動への参加継続は困難となった。一方で、そ

の後の関係性が著しく悪化したわけではなく、当該教員とは一定のコミュニケーションを保つことができていたと考えられる。

総じて、当該教員は部活動及び教科担当の場面において、対象生徒の安全面や心理面に配慮しつつ、対象生徒の意向を尊重した関わりを行っていたと考えられる。対象生徒の対人認知や受け止め方の特徴に対して、具体的トラブルに基づき対応は試みたものの、十分に修正的な支援が実現したとは言い切れないものと整理される。

(6) 養護教諭：T 6 教諭

当該教員は、対象生徒の保健室利用に日常的に対応しており、体調不良や情緒面の不安定さに配慮しながら関わっていた。来室時には、好きな話題や日常的な会話を交えながら、対象生徒が安心して過ごせるよう配慮しており、保健室は学校内での気持ちの拠り所の一つとなっていたと考えられる。

対象生徒は、家庭のことや人間関係、将来への不安に加え、自傷行為や「死にたい」という思いを口にすることもあった。自傷が確認された際には別室での手当を行い、担任へ報告するなど、関係教職員と連携した対応が取られていた。また、対象生徒は大人からの関心や配慮を求める傾向があり、教員が様子を見に来ると嬉しそうな表情を見せる一方、来室しないと落胆する様子も見られていた。

対象生徒のこだわりの強さや感情の揺れ、人との距離感の取り方の難しさ、事実とは異なる大袈裟な発言がみられる点など、一定の特性を把握していた。一方で、それらの特性に直接踏み込んだ支援というよりは、対象生徒の訴えや気持ちを受け止めることを中心とした情緒的な関わりが主であった。

家庭環境や人間関係、将来への不安、自殺願望などについて理解を深めようと度々試みていたが、話題が次々に代わるなど、やり取りが深まりにくい状況が続いていた。養護教諭としてどこまで踏み込んだ関与を行うべきか考えながら、役割の範囲内での関わりを継続していた様子が見える。

総じて、当該教員は保健室という場を通じて、対象生徒の情緒的な安定を支える役割を果たしていた一方で、対象生徒の特性に対する踏み込んだ支援については、職務上の役割や限界を意識しつつ慎重に対応していたと整理される。

なお、対象生徒は体調不良や情緒的な不安定さを理由に保健室を利用することが多かった。利用頻度には時期によるばらつきがあり、毎日来室する時期もあれば、週1回程度に落ち着く時期もあり、平均して週2～3

回程度であった。中学 3 年 8 月の再転入以降、令和 5 年 8 月 29 日から 12 月 12 日の期間中の来室は合計 47 回であり、うち自傷行為への対応は 13 回行われている。

当該校の保健室利用については、体調や状況に応じて柔軟に対応することを原則としていると複数の教員が認識している。外見上明らかな不調が認められない場合には、一旦保健室の利用を認めたうえで様子を見る対応が取られることもあれば、状況に応じて「もう少し頑張ってみては」等の一定の声掛けがなされる可能性もあると述べられている。

本件に関しては、対象生徒が中学 2 年次、3 年次に「保健室に行かせてくれない」と認識していることがうかがわれる一方で、保健室の利用に制限が設けられていたことを示す明確な事実は確認されておらず、再転入以降の対象生徒に対する利用制限についても、複数の教職員へのヒアリングの範囲内では確認されていない。このように、保健室の利用をめぐるっては、対象生徒の認識と学校側の認識との間に一定の差異が生じていた。

(7) 図書室担当職員：T 7 司書

当該職員は、対象生徒が休み時間や昼休みに図書館を訪れた際、日常的に会話を交わしていた。登校時には必ず来室するほど利用頻度は高かった。読書目的での利用よりも雑談が中心であり、対象生徒にとって図書室は学校内で安心して過ごせる場所の一つとなっていたと考えられる。

話題の中心はエンタメやダンスなど対象生徒の好きなことであったが、家庭のことや人間関係、過去の出来事、自傷行為や「飛び降りたい」「リストカットしたい」といった思いを話すことがあり、周囲の生徒に配慮しながら対応するとともに、必要に応じて担任や養護教諭への情報共有を行っていた。

対象生徒は、交流学級で嫌な思いをした出来事についても、思い出したように話すことがあったが、事実確認のために内容を問うと、その多くは過去の出来事であり、具体的な時期や相手、状況が明確でない場合が多かったと述べている。このため、当該職員としては、学校としての対応に繋げることの難しさを感じていた様子が窺える。また、必要な事項については対象生徒に対して「教職員に直接伝えるように」と促していた。当該職員は校内の会議等には参加しておらず、主に図書室での関わりに限定した対応を行っていた。

対象生徒の話が事実と異なる可能性があることや、話題が急に変わる傾向、対人関係の受け止め方が極端になりやすい点など、一定の特性を認識していた。一方で、特性そのものに踏み込んだ支援というよりは、気持ちを否定せずに受け止める情緒的な関わりを中心としていた。対象生徒

の家庭環境や人間関係について理解を深めようと努めてはいたが、話が断片的で深まりにくく、状況を十分に把握することが難しい場面もあった。

総じて、当該職員は図書室という場を通じて、対象生徒の情緒的な居場所を提供する役割を果たしていた。支援の内容は主に傾聴と見守りを中心としたものであり、当該職員は自身の職務上の役割を踏まえながら、必要に応じて他の教職員との連携を意識した関与を行っていたと整理される。

(8) スクールソーシャルワーカー：T 8 さん

当該専門職は、小学6年次より対象生徒及び保護者と継続的に関わり、親子関係の調整や対象生徒の心理的課題、行動上の困りごとについて相談対応を行ってきた。初期には保護者を対象に月1回程度の面談を継続的に実施した後に、対象生徒を含めて面談するようになった。中学2年次以降は、対象生徒が特別な支援を望まなかったことや保護者の就労状況の変化などもあり、面談頻度は2～3ヶ月に1回程度に減少したが、利用者の意向を尊重しながら無理のない形で関係性を維持していた。緊急時には電話相談にも応じるなど、状況に応じた柔軟な対応も行われていた。

対象生徒について、人懐こく素直な一面がある一方で、対人関係の捉え方が極端になりやすい点、距離感の調整が難しい点、衝動性や言語化の難しさがある点などの特性を認識していた。その上で、対象生徒及び保護者の双方と比較的良好な関係を保ちながら、対象生徒の発言や行動を一面的に評価するのではなく、その背景にある思いや家庭環境も踏まえて理解しようとする姿勢で関わっていたと考えられる。

学校とも連携しながら支援を継続しており、必要に応じて対象生徒の状況や家庭面の課題について助言や情報共有を行っていた。ただし、保護者及び対象生徒の個人的事情や経済状況などの情報については、利用者の意向を踏まえて学校への共有は行わない方針が取られていた。

対象生徒は、中学2年次より学校での人間関係や教員との関わりについて不満を訴えることがあった一方で、学校に相談することには消極的な姿勢を示していた。対象生徒及び保護者と学校との間をつなぎ、相談しやすい関係性を築くことを目指して関与していたが、実際には十分な橋渡しが難しい状況が続いていた。

総じて、当該専門職は、対象生徒及び保護者との良好な関係を基盤としながら、対象生徒の特性や背景を踏まえた理解に努めつつ、学校との連携を意識した支援を継続していた。しかし、対象生徒と保護者の意向や学校との関係性の難しさもあり、四者のつながりを安定的な相談関係へと発

展させることには一定の困難が伴っていたと整理される。

(9) 教職員との関係性の総括

以上の記述から、対象生徒は中学校在籍期間を通じて複数の教職員及び専門職と継続的な関わりを持っていたことが確認できる。特別支援学級担任や補助員、養護教諭、図書室司書、スクールソーシャルワーカーなど、対象生徒の状況に応じて日常的に関与する大人が存在しており、対象生徒にとって学校内外に複数の「話が出来る相手」や「安心して過ごせる場所」が形成されていたと考えられる。

一方で、対象生徒の対人関係の捉え方の極端さ、感情の揺れやすさ、言語化の難しさ、被害的な受け止めをしがちな傾向などの特性により、教職員との関係性が安定的に深まることは容易ではなかった側面も見受けられる。教職員の多くは対象生徒の特性を一定程度理解しようと努めていたものの、発達障がいの特性に基づく体系的かつ一貫した支援の共有状況を示す記録が限定的であり、学校全体として十分に共有・実践されていたとは言えない。

また、対象生徒は教職員に対して悩みや不満を語ることはあったものの、学校生活上の悩みや不満についての語りは、対応につなげるために必要な具体的情報（時期・相手・状況等）が明確でない場合も多く、結果として組織的な対応に結びつきにくい場面が少なくなかった。また、学業や将来の不安、家庭環境、自殺願望についての発言について問うても、内容を深めることが難しい状況が続いていた。教職員側も、それぞれの職務上の役割や立場の範囲内で関与しており、支援内容には一定の役割分担上の制約と限界があったと整理される。

対象生徒は、担任や学年主任などの指導的立場にある講師や教員に対しては心理的な距離を感じやすい一方で、養護教諭、図書室司書、補助員、スクールソーシャルワーカーといった、比較的受容的・情緒的関わりを行う立場の大人とは一定の安心感を持って関係を築いていた様子がうかがえる。

総じて、対象生徒を取り巻く支援体制には、複数の教職員・専門職が関与する重層的な関係性が存在していた一方で、対象生徒の特性や対人認知の特徴、対象生徒の意向、学校との関係性の難しさなどが影響し、対象生徒・保護者・学校が安定的に相談し合える関係性を十分に構築することには一定の困難が伴っていたと整理される。

5 中学校入学後の事実経過

(1) 中学1年

令和3年4月、対象生徒は当該校に入学した。当該校では中学1年次

から3年次まで特別支援学級に在籍し、担任は3年間ともT1講師であった。入学時に交流学級の生徒への紹介は特になされなかった。部活はバスケットボール部に入部した。

令和3年5月の学校生活アンケートでは、部活のペア練習で1人になってしまう時があるという記載があった。令和3年7月、Hで自閉スペクトラム症（中度）の診断を受ける。7月7日にS1から変なあだ名で呼ばれ、止めて欲しいと言ったが止めてくれなかった。教員立ち会いの下、S1から対象生徒に謝罪した。令和3年11月、学校生活アンケートで、対象生徒が、S2の態度に嫌な思いをした、他の人の態度と自分に対する態度が違ふと記載した。対象生徒が加害を疑われる生徒には言わないでほしいと希望したため、教員間で情報を共有した。令和4年2月の学校生活アンケートで死にたいと思うことがあるという記載があった。令和4年3月、悪口を言ったり、避けたりされて嫌な思いをしていると学校生活アンケートに記載がある。同月、「給食当番のS2に給食の量を減らしてと言ったが無理と言われた、その時近くにいたS3に「それな」と言われたのも嫌だった」という訴えが対象生徒からあった。対象生徒がその生徒に言わないで欲しいと述べたため事実確認は出来なかったが、令和4年3月25日の拡大主任者会においていじめの認知がなされた。この件については令和4年7月22日の拡大主任者会でいじめの解消を確認している。いじめの解消後も、休み時間等の見守りは継続した。

（2）中学2年

令和4年度、中学2年次に、メッセージアプリのステータスメッセージに「S2とS3にいじめられてつらい」と書き込む。「熱湯を掛けられて階段から落とされた」と言っていたが、事実は確認できなかった。令和4年6月の学校生活アンケートで、S2が意地悪をするという記述あり。令和4年7月、部活で顧問のT5教諭がS4に「S4は中学2年生1人しかいない」と言われ傷つく。実際は対象生徒を入れると2人だった。対象生徒は部活を退部する相談をするが、母親はやり遂げて欲しいと希望し、T5教諭と相談の上、部活に在籍し続けることとなった。令和4年の夏休みの三者面談で、赤茶色に染髪して登校。夏休みの間だけという母親との約束だったが、夏休み明けもしばらくこの状態が続いた。令和4年9月頃から母親に暴力を揮うようになる。学校生活アンケートで「学校での楽しみがない、勉強が分からない」と記述した。令和4年10月、学校生活アンケートで、「楽しくないが大ごとになりたくない」と記述した。令和4年11月17日、保体の授業でバレーボールをしていてチームメイトと相手チームのプレイにいらいらしてしまい、相手にボールを渡す際、強

く投げた。その行為に対し、体育館から教室にもどる際、S 2 から「危ない、あやまれ」と注意された。その注意のされ方が怖かったと訴えた。この件は「指導済」と記載あり。学校生活アンケートでは、「先生に注意されたとき、他の人に言うときと態度が違うと感じた」という記述あり。この件も「指導済」と記載あり。令和 4 年 12 月、学校生活アンケートで S 2 に教室に入るたびに足で転ばされそうになる、S 5 と S 6 に睨まれる（気がする）と訴えたが、事実確認は出来なかった。12 月 19 日、英語の担当教諭に「死にたい」と話す。12 月 21 日、図書室で T 7 司書に、S 2、S 5、S 6 のいじめのことを訴えたが、対象生徒は「大ごとになってほしくない、相手の耳に入って欲しくない」と述べたため、加害生徒に聞き取りできていない。12 月 22 日、登校せず所在不明になる。12 月 23 日の拡大主任者会において、いじめの認知がなされた。このいじめについては卒業まで解消の判断はなされていない。令和 5 年 1、2 月、学校生活アンケートで「無視されることがある」と記述する。対象生徒は誰からやられたかは言いたくないと述べた。令和 5 年 2 月 7 日、母親から T 1 講師に「家庭内暴力」という理由で欠席するとメールが来ていた。令和 5 年 2 月 8 日、母親が家庭内暴力について H に相談、2 月 22 日に対象生徒と母親で J に相談した。その後、スクールソーシャルワーカーと相談し、令和 5 年 3 月 2 日から同年 7 月 31 日まで F に入院した。この間、令和 5 年 4 月、3 年次に進級。

(3) 中学 3 年

令和 5 年 5 月 17 日から同月 19 日の修学旅行に参加した後、令和 5 年 5 月 28 日から同年 7 月 31 日、I 中学校院内学級に転出。令和 5 年 8 月 1 日、当該校 3 年次の自閉症・情緒障害学級に転入。以後、全教科個別の学習を行う。転入してから、家をいつも通りに出て登校しないことが 3 回あった。ほとんど交流学級の 3 年生との関わりはなく、クラスに入っていなかったと T 2 補助員は述べている。令和 5 年 8 月、H で療育手帳 B を取得する。特別支援学校の受験も考慮した。だが後日、母親が T 1 講師に電話を入れ、特別支援学校を卒業しても高卒資格は取れるか電話で質問したところ、特別支援学校では高卒資格にならないとの返答あり、支援学校は受験しないことになった。令和 5 年 9 月 1 日、対象生徒から 6 時間目の総合の授業（交流）に参加したいと希望があったため、参加の可否を F に確認しようとしたが、担当者がおらず確認が取れなかった。母親と連絡を取って確認し「医師からも対象生徒が希望するなら OK」と聞いたので参加させた。令和 5 年 9 月 7 日、母親の話では、「対象生徒が、行きたくないのに交流である総合の時間に無理矢理参加させられた、と述べ

た」ということであった。令和5年9月8日、朝家を出たが登校せず、スクールバスに乗っていなかった。母から泣きそうな声で電話があり、「学校に行きたくない、交流に行けと言われるから」と対象生徒が訴えていた（「交流学級に行け」と言った事実を学校側は否定しており、その事実を確認することはできない）。令和5年9月15日、リストカットをして保健室に来室。令和5年9月、10月は1ヶ月に3回ぐらいのリストカットが見られた。令和5年10月15日、T8スクールソーシャルワーカーと面談。家の困り事が大きい、母親が調子悪い、母親と喧嘩してしまうのが辛い、自分がいらいらしてしまう、上手く距離は取れている、口うるさく言われるのが辛い、母と仲良くしたい、Fに入院したい、母親に否定されるのが怖い、Kに行きたいが人間関係が心配、反抗期かも知れないので理解して欲しい、リストカットするとすっきりした感じがする、カミソリをお守り代わりにしているなどと述べた。令和5年10月29日と翌30日の両日、家庭でリストカットをする。同月の学校生活アンケートで「S2が牛乳をいるかみんなには聞くのに、自分には聞かない」と訴えあり。令和5年10月23日、Fを受診。対象生徒は入院したい、母親は受験のため入院させたくないと言ったようだ。令和5年10月26日、通常通りの時間に家を出たが、登校せず。T1講師が捜索したが、その間に家に戻ってきた。対象生徒は母親が出掛ける時間を見計らって家に戻るつもりだった。令和5年10月頃（12月という証言もあり）から、一週間に幾度か、対象生徒の見ていないところで、対象生徒の机を触り、汚いものを触ったかのように他の人になする遊びをする人が数人いた。対象生徒の見ていないところでやっていたということだが、絶対見ていないという確証はなく、仮に対象生徒が見ていなかったとしても、クラスの中にそうした生徒が複数名いた以上、対象生徒を疎外する空気が流れていた可能性が強く示唆される。令和5年11月6日、授業でT3教諭に厳しく指導されて対象生徒は馬鹿にされたように感じたことを、対象生徒が飛び降りを行った令和5年12月19日に同人の机の上にあった手紙（以下「手紙」という。）に記述している。11月後半からリストカットの頻度が増える（週に3回ぐらい）。T6養護教諭に「入院したいが母から受験があるから反対されている」と述べる。令和5年11月21日、3校時後、休み時間に教室でリストカットをする。入院したい、受験に受かるかが心配でストレスと述べた。Fのソーシャルワーカーは、病棟が落ち着かないことと入院しても今の状況が変わらないだろうことを指摘した。令和5年11月29日、2校時後リストカットをする。T1講師は同病院のソーシャルワーカーと相談して指導の仕方を教えてもらう。令和5年11月30日、通

常通り自宅を出たが学校には行かないと言っており、登校しなかった。午前 9 時 5 分に対象生徒が自宅に戻ったと電話連絡が入る。そのまま欠席した。令和 5 年 12 月 1 日、母親が対象生徒に、「リストカットするのはかまって欲しいアピールなの？」と聞いたら、「それもある」と答えた。令和 5 年 12 月 4 日、進路について K と L (A, B 日程) を受験することとなる。T 1 講師から、母親のことを好きだからこそ、いろいろと言いたくなくなってしまうのでは、と指摘すると対象生徒は納得していた。令和 5 年 12 月 8 日、3 校時後、いつもより深めのリストカットをした。対象生徒、T 3 教諭、T 1 講師の立ち会いの下カミソリを預かる。令和 5 年 12 月頃、T 7 司書に「リスカ飽きた」「飛び降りたい」と言ってきていた。学校生活アンケートに嫌な思いをすることとして「T 3 のこと。など」と記述。令和 5 年 12 月 18 日 (月)、F を受診する。「何もかも嫌」「くさいとか学校で言われる」と訴えた。

令和 5 年 12 月 19 日 (火)、当該校の校内で、飛び降りによる自殺企図を行う。令和 5 年 12 月 20 日 (水)、1 度目の手術を受ける。12 月 26 日 (火)、2 度目の手術を受ける。同日、当該校が保護者説明会を開催する。令和 6 年 2 月 6 日、M 病院から N 病院に転院してリハビリテーションに励む。令和 6 年 5 月、N 病院を退院して自宅療養する。

令和 6 年 8 月 11 日午前 0 時 30 分頃、自宅で死去。死体検案書には直接の死因として「急性循環不全」、直接には死因に関係しないが直接の死因の傷病経過に影響を及ぼした傷病名として「脳痙攣 (推定)」と記載された。

6 中学校におけるいじめ予防体制

当該校では、全校生徒を対象として、毎月、学校生活アンケートを行い、生徒指導主事の教諭が集計結果を作成している。集計結果については、最初に校長に報告があり、毎月の拡大主任者会 (いじめ防止対策推進法 22 条のいじめ防止等の対策のための組織を兼ねていた。) において、教頭等、主幹教諭、学年主任、生徒指導主事、研究主任が情報を共有する。これとは別に、案件を累積した生徒指導記録があり、それについては全教員で共有していた。

拡大主任者会において、案件を 1 件 1 件確認し、いじめと認定するか否かを判断する。いじめの疑いがあるときは、担任のほか、場合によって学年主任、いじめ不登校担当者 (いじめや不登校の事案の対応窓口) も入って、加害者の疑いのある生徒より聞き取りを行い、聞き取り結果について拡大主任者会で報告を受けていた。いじめについて、被害者が加害者に指導してほしいという場合には、事実を確認して、指導を行っていた。他方、被害者が

加害者に確認してほしいという場合には、被害者の保護者には連絡するが、加害者には確認せず、見守ることにしていたが、その場合でも学級全体への指導を行う場合もあったし、被害者の保護者から加害者に確認してほしいという要望があれば対応する場合もあった。

第5 いじめの有無

1 いじめの定義

いじめ防止対策推進法第2条第1項では、「この法律において『いじめ』とは、児童等に対して、当該児童等が在籍する学校に在籍している等当該児童等と一定の人的関係にある他の児童等が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものを含む。）であって、当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているものをいう。」とされている。このいじめ防止対策推進法はいじめの定義については、様々な意見があるが、当委員会では、このいじめ防止対策推進法におけるいじめの定義に基づき、いじめの有無を検討した。

2 対象生徒が作成した文書

(1) 学校生活アンケート

対象生徒が当該校在学中に行われた学校生活アンケートには、以下のよう記載されている。

ア 令和3年度（令和3年）5月

学校生活で嫌な思いをすることが「ある」と回答し、「部活のペア練習で1人になってしまう時がある。」と記載されている。

イ 令和3年度（令和3年）11月

学校生活で嫌な思いをすることが「ある」と回答し、「S2の態度」と記載されている。「S2には言わないでほしい」とも記載されている。

ウ 令和3年度（令和4年）2月

先生方やカウンセラーに相談したいことが「ある」と回答し、「明日のことで…」と記載されている。学校が作成した同月のアンケート結果集計結果には「死にたいと思うことがある（2月25日にスクールソーシャルワーカーに相談）」と記載されている。

エ 令和3年度（令和4年）3月

先生方やカウンセラーに相談したいことが「ある」と回答し、「いじめられているから」と記載されている。また、「いじめられている」と回答し、「悪口を言ったり、避けられたりされて、嫌な思いをしている」と記載されている。

オ 令和4年度（令和4年）4月

学校生活で嫌な思いをすることが「ある」と回答し、「たまにある。(S3のことや、S2のこと)」と記載されている。学校が作成した同月のアンケート結果集計結果には「きまずくなりたくないの、そのままでもいい」「・S3→4/14 教室(避難経路確認の時)給食の量(少)を指摘され「食べなければいいじゃん」と言われた。その言い方にイラ立った」「・S2→授業でグループ活動をしている時、他の人と自分への態度の差 冷たい」と記載されている。

カ 令和4年度(令和4年)6月

学校生活で嫌な思いをすることが「ある」と回答し、「S2のことで、避けられたり、給食のとき違う人が減らしたいって言ったら減らしたのにAのときだけ減らせる訳がないと言われた」と記載されている。学校が作成した同月のアンケート結果集計結果には「S2には言わないでほしい」と記載されている。

キ 令和4年度(令和4年)7月

学校生活で嫌な思いをすることが「ある」と回答し、「(中総体)T5に、お前→S4は中学2年生は1人しかいないんだと言われとても傷つき、悲しいです」と記載されている。学校が作成した同月のアンケート結果集計結果には「7/15(金)5校時後休み時間に、A、T5、T1で話をし、バスケ部をやめる方向で話を進めたが、話をするタイミングが良くなかったと、母からの訴えがあった」と記載されている。

ク 令和4年度(令和4年)8月

学校は「楽しくない」と回答している。

ケ 令和4年度(令和4年)9月

学校は「楽しくない」と回答し、「学校での楽しみがない」「勉強が分からない」「数 自立 社 国→2-1 道」と記載されている。

コ 令和4年度(令和4年)10月

学校は「楽しくない」と回答し、「理由は言えない。大事にしたい」と記載されている。

サ 令和4年度(令和4年)11月

学校は「楽しくない」、学校生活で嫌な思いをすることが「ある」、誰かに「いじめられている」と回答している。学校が作成した同月のアンケート集計結果には「言いたくない」「11/17(木)4校時(保体)バレーボールをしていてチームメイトと相手チームのプレイにイライラしてしまい、相手にボールを渡す際、中学2年S2から『危ない、あやまれ』と注意された。その注意のされ方がこわかった←指導済み」と記載されている。

シ 令和4年度（令和4年）12月

学校は「楽しくない」、学校生活で嫌な思いをすることが「ある」、誰かに「いじめられている」と回答し、「言えない」等と記載されている。学校が作成した同月のアンケート集計結果には「言いたくない 7月～」「言いたくない」「言いたくない 11月～」「いじめられている→対象生徒に聞いても言いたくないとのことだったので、担任、スクールソーシャルワーカー等から継続して聞き取りや日常の様子を注視する」「S2（2-1入室時に毎回、足で転ばせようと）S5、S6（にらまれる）→いずれも事実確認できず（先生方の見守り）」と記載されている。

ス 令和4年度（令和5年）1月

学校は「楽しくない」、学校生活で嫌な思いをすることが「ある」、誰かに「いじめられている」と回答し、「言えない」等と記載されている。学校が作成した同月のアンケート集計結果には「言いたくない 7月～」「言いたくない 11月～」「言いたくない 11月～」「いじめられている→対象生徒に聞いても言いたくないとのことだったので、担任、スクールソーシャルワーカー等から継続して聞き取りや日常の様子を注視する」と記載されている。

セ 令和4年度（令和5年）2月

学校は「楽しくない」、学校生活で嫌な思いをすることが「ある」と回答し、誰かに「いじめられている」と「いじめられていない」の「真ん中らへん」「無視されることがある」と記載されている。学校が作成した同月のアンケート集計結果には「言いたくない 7月～」「言いたくない 11月～」「いじめられている→対象生徒に聞いても言いたくないとのことだったので、担任、スクールソーシャルワーカー等から継続して聞き取りや日常の様子を注視する」「3/2（木）から、Fに入院する可能性がある」と記載されている。

ソ 令和5年度（令和5年）8月

学校は「楽しくない」と回答している。学校が作成した同月のアンケート集計結果には「周りの視線が気になる」と記載されている。

タ 令和5年度（令和5年）9月

学校は「楽しくない」と回答している。学校が作成した同月のアンケート集計結果には「話しません（先月：周りの視線が気になる）」と記載されている。

チ 令和5年度（令和5年）10月

学校は「楽しくない」と回答している。学校が作成した同月のアンケ

ート集計結果には「(学校生活が全体的に楽しくない) 8月～」 「給食の時、S 2が牛乳を渡していて、みんなには『いる?』と聞いていたけど、自分の時には聞かれなかった」と記載されている。

ツ 令和5年度(令和5年)11月

学校は「楽しくない」、学校生活で嫌な思いをすることが「ある」と回答している。学校が作成した同月のアンケート集計結果には「言わない(先月:学校生活が全体的に楽しくない) 8月～」 「言わない」と記載されている。

テ 令和5年度(令和5年)12月

学校は「楽しくない」、学校生活で嫌な思いをすることが「ある」と回答し、「T 3のこと。など」と記載されている。学校が作成した同月12日及び15日のアンケート集計結果には「未確認(10月:学校生活が全体的に楽しくない) 8月～」 「(T 3。など) ←未確認」と記載されている。

(2) 手紙

手紙には、以下のように記載されている。

「もう何もかも嫌になった。うちがつらい。生きたくないと思ったのが、この3年間だ。その原因として言えるのは、

クラスに入るたびに、くさい、邪魔、自分のクラスに帰れなど、自分としてはすごく苦痛だった。うちは、何もしていないのに、言ってきて、こっちの気持ちも考えてほしかった。もう、今になっては、それが当たり前みたいになっている。誰かに相談できるなら、とっくにしているけど、話す人も居ない。もし話せても、ふつうに感じ悪いので、自分の中で、周りにバレないように振る舞ってきました。そして、担任は、何か言っても答えが出ないし、後回しにしてきたりする先生で、それも、3年間同じ先生で、苦痛でしかなかったです。受験のことも、一緒に考えてほしかった。たくさんいる生徒ではなく、ほぼ1対1なのだから、寄り添ってもらいたかった、ほんとにつらくてつらくて、仕方なかった。更に、学年主任のT 3も対応が悪く、授業の中で、繰り返し、数字って何ですかと言ってきました。うちはかなり頭が悪いのも知っているにもかかわらず、軽べつしてきました。数字って何ですかと言われたときの周りの目も怖かったし、とてもつらくて、恥ずかしい、最悪な気持ちになり、教室を出ました。中学1年のときから、このようなことが多々あり、夏休み明け頃から、リスカをするようになりました。今は、止められなく、辞められなくなりました。毎日、クラスの人、担任、T 3が居なければ、こんなつらいことにはならなかったし、リスカに手を出すこともなかったと思います。私には、

カミソリをもっていると、安心できるのですが、全てT3が回収して、その繰り返しでした。やったことのない人からうばわれたり、やめろと言われるのが、すごくすごくつらくて、生きるのが嫌になりました。自殺という気持ちがエスカレートしていき、いつかいつか死にたいという毎日ずっと繰り返していました。解決する方法が、1番の死を向えることを選びました。6年生の時に、中学にあがったらたのしいだろうなと、前向きで居たのに、中1～3年間で返してください。楽しい時間を私にください。大切な親友をくださいって何度思ったか。

お母さん、今までありがとう。祖父母もありがとう。(私を大切に大切にしてくれてありがとう。) さようなら。」

3 対象生徒の母の代理人弁護士が作成した供述録取書及び添付の手書きの書面

(1) 供述録取書

令和6年5月22日及び同年7月17日に代理人弁護士が、対象生徒の母親立ち会いの下、対象生徒より事情聴取した結果をまとめた同年9月1日付供述録取書には、以下のように記載されている。

「いじめは中学1年生の時からあった。

いじめは、主に普通科の4人の女性から行われた。リーダー格はS2、この主犯格と同調していじめをしていたのはS7、S6、S8の3名である。

ただし、他の普通学級の生徒たちは、彼女らのいじめを見ていながら、いじめを止めるとか、Aに声をかけるといこともなかった。その他の生徒もいじめに参加してくることさえあった。

いじめの内容はAが普通教室に入ってくるとにらむ、『臭い』、『うざい』、『黙れ』、『食べるな』、『どうして自分の教室で食べないの』等と言われるなどした。通りすがりに『死ね』等と言われることもあった。令和5年12月19日までこれらが延々と繰り返された。」

「退院後、中学校3年生8月から学校に復帰したが、いじめは止まなかったしエスカレートしていった。

- ・給食を食べるなど言われた。
- ・給食を食べているとじろじろ見られた。
- ・教室に入るだけで舌打ちをされた。
- ・教室の廊下を歩いていたら、わざとらしく毎日避けられた。
- ・退院明けの初日から『なんで学校きたの。来るな。』と言われた。
- ・話しかけると臭いと言われた。
- ・死ねと言われた。」

(2) 供述録取書に添付された手書きの書面

上記供述録取書に添付された手書き(対象生徒の直筆と思われる)の書面には、以下のように記載されている。

「□中学1年、中学2年、中学3年のとき

(中学1年)

差別されている感じがあまりに酷かった。

特別学級と支援学級の偏見がすごかった。

目線なども睨まれているような感じでした。

□中学2年のとき

具合が悪いときに保健室に行かせてもらえなかった。

(具合悪くなくても、感じ悪かったときなどに使おうと思っても、とても行けるような状態ではなかったです。)

筆箱がなくなって先生方(担任、主任、中学3年の担任)に相談したが、これと言った対処もしてもらえなかった。(結局新しい筆箱になりました。)

挨拶しても無視される。(先生方)

中学2年のときに行った合宿のことです。

白雪姫役の劇で馬鹿にされた。

当日白雪姫の格好で登場したときは、みんな笑っていて、楽しそうだったが、次の学校の日にはクラスの人が「ダサイ」とか、「キモ」って言ってるのを聞きました。聞いたときにもう学校行きたくないなと思いました。

毎日のように陰でうざいとか死ねって言ってるんだらうなって考えると辛かったです。

中学2年～がかなり酷くて「死ね」「臭い」「黙れ」とか言われ続けました。

□中学3年のとき

ご飯を食べるなど生徒に言われた。

ご飯を食べるとジロジロみられました。

教室に入るだけで舌打ちをされた。

僕が廊下を通ると毎回避けられる。

通るだけで臭いって言われた。

話しかけても無視される。

死ねって言われる。

これで「メンタル」持つと思いますか？どんだけ辛かったってことをした人に伝えたいです。」

4 対象生徒の母に対するヒアリング結果

当委員会が、令和7年2月1日、同年5月31日及び同年12月21日に行ったヒアリングにおいて、対象生徒の母は以下のように述べた。

「メッセージアプリのグループに入れてあげるって言われて、グループに入れていただいて、結構夏休み、2年生の夏休みに結構みんなでわちゃわちゃしゃべってたりとかしてたんですけど、夜になって、朝起きたらみんな退室されて、1人だけ残された。ていうことが2度ほどあるんですね。」

「(いじめについて) 聞いてない。結局、事故後、しゃべれるようになって元気になって、ある程度本当に元気になるようになってから、ちょこちょこ、そろそろ聞けるかなっていうタイミングでちょこちょこ聞いていて。」

「その事故の前に5ヶ月入院してるんですけど、その5ヶ月入院してる時にそのいじめというものがわかったんですね。」

5 対象生徒以外の生徒のアンケート結果

(1) 当该校が作成した令和4年度(令和4年)10月の学校生活アンケート集計結果

「S9(アンケートにはないが、Aがメッセージアプリのステータスメッセージに『いじめいつまでつづくのかな』と書いている、という申出があった→Aに確認したところ、大事にしたいくないとのことで詳しくは言えない、どうにかしてほしいということもない、という返答)」と記載されている。

(2) 学校が作成した令和5年度(令和5年)12月20日の学校生活アンケート集計結果

「S10・・・Aのつくえをさわってきたないものをさわったかのように他の人になする遊びをしている人がいます。私にはいじめなのではないかと思うのですがよく分かりません。」と記載されている。

6 当该校が認知したいじめの事実

(1) はじめに

2(1)の学校生活アンケートをもとに、学校としては以下の2件のいじめを認知している。

(2) 令和3年度(対象生徒が中学1年生の年度)のいじめ

令和4年3月16日に実施した学校生活アンケートで、対象生徒がいじめられていると回答し、「悪口を言ったり、避けられたりされて、嫌な思いをしている」と記載されていることから、担任が対象生徒に確認したところ、対象生徒より、給食当番の女性生徒に「量を少なく分けてほしい」と伝えたら「できない」と言われたこと、その時に近くにいた男子生徒から「それな」と言われたのも嫌だったとの申し出があった。対象生徒から

「相手に入ってほしくない」との申し出があり、当該校において加害生徒に対しての事実確認は行っていないが、当該校はこれをいじめと認知した。

(3) 令和4年度（対象生徒が中学2年生の年度）のいじめ

令和4年12月12日の学校生活アンケートに、いじめられていると対象生徒より回答があったので、担任が確認したところ、対象生徒は言いたくないと回答を拒否した。同月21日、図書室において、対象生徒がT7司書に対し、交流学級の教室に入るときに、毎回、女子生徒1名より躓くように足を出されること、女子生徒2名より睨まれている気がする話を話した。担任が改めて確認したところ、対象生徒が「大ごとになってほしくない。相手の耳に入ってほしくない。」というので、加害生徒に対する事実確認を行っていないが、当該校はこれをいじめと認知した。

7 当該校が行った聞き取り結果

令和5年12月26日から令和6年1月5日までの間、当該校が当時の中学3年生に実施した個別面談による聞き取りにおいて、対象生徒に対するいじめに関し、以下のような発言があったとされている。

「S11やS12がメッセージアプリでAから『学校行きたくない』と最近や以前に言われたことがあると聞いた。」

「休み時間に急に誰かから背中を不意に触られる。それに便乗して擦りつけた。S13は回していた。S5、S14、S15は回してた。いつ始まったかわえてはない。黒板の粉などもある。毎回何か分からずつけたり、『これ何?』と聞くこともあった。回してるときは特に何も思っていなかった。」

「たしか中学2年の時、メッセージアプリの知り合いかにもAがいて、少し見たら（プロフィール）病んだメッセージがあった。ほぼ毎日、『死にたい』とか頻繁に投稿していた。→母親に相談していた。『明日、死ぬかも』というメッセージがあった時は、登校したくなくなって休んだ」

「2、3ヶ月前から、S6とS13がAの机をさわって擦り付けていた。週に2～3回くらいかな。昼休み。S7、S8、S16、S5もやっていたと思う。みんなAのだと分かってやっていると思う。Aがいるときは絶対にしていない。」

「2～3週間前にS6につけられた。自分は1回だけ参加した。他の人は何回か触っていた。S6が触っていた。Aだけではなく、他にメロンパンのかすを触って汚そうにしていたり、男子の汗で擦りありもあった。S6がAが廊下を通ると、本人が聞こえない声でキモイと言っていたことがあった。私はメロンパンを譲ってもらえて嬉しかった。S17、S18、S2はAをよく思っていないと思う。」

「1ヶ月くらい前から、教室を駆け回っていて、みんなが何かをつけあっていた。友達と話していて、背中に付けられた。『何これ』と聞くと『誰々に付けて』と言われた。複数回あった後『何これ』とS6に聞いたら、S6はAの机を指さした。付けられたから、付け返していた。S6は、Aと過去にイザコザがあった。他の人も（同じような遊び）をしていた（一ヶ月くらい前から）。S14が鼻をかんだティッシュをS19につけたり、メロンパンが出たとき、食べかすを丸めてお互いにつけていた。悪い雰囲気ではなかった。」

「中学2年の理科で同じ班で、死にたいって呟いていた。」

「誰が最初にやったかは分からないが、誰のか分からないけどやっていた。最近始まった（12月）。S13、S16、S18、S5。Aの机以外もあった。汗やメロンパンもある。Aのは色々あるうちの一つ。何つけているかは分からない状況であった。意図的に触ってスタートした人はいない。S16はAの話になるとケンカ腰になる。S5は距離を置きたいと言っていた。カラオケに誘われていたこともあった。昨年しおりのプレゼントをもらった。S14、S20、S5、S16、S2、S17は距離を置きたがっていた。」

「S2からの情報（SNS）で、一定数（誰かは分からない）がAのことを避けたりしているという情報があった（中学2年～）。」

8 当委員会が行ったヒアリング結果

（1）ヒアリングにおける同級生の発言内容

本件事故当時の中学3年生16名とその保護者よりヒアリングを行ったところ、いじめの有無・内容に関し、以下のような発言する者がいた。

「これ中学3年に入ってからなんですけど、何か本当に何で始まったのかとか、そういう原因とか誰が始めたのかとかそういうのは全然わかんないんですけど。なんかAのいないときに、Aの机か何かを触って、それを何か、回すみたいなこと、触れて、回していくみたいなのが、流行って、まあ一部の人たちでやってたみたいな状況で。私も巻き込まれたことあるし、何が何だかわからない状況で、何かこう触れられて、何？みたいな。何かまわしてまわしてみたいな。誰でもいいから回せみたいな感じがあって、そういうよくないことはあったのが事実。」（生徒 S5）

「陰口でなんですけどね。定型文だったからもう流してたんですけど。今思えばそういうのも多分聞こえてたのかなって思いますね。」（生徒 S3）

「嫌がってることはしないでその本人が知らない裏とかで何か色々言ったりとか。」（生徒 S12）

「修学旅行のころ、そのあとの話なんですけど、そこから何ていうんだ

ろう、被害を受けた友達っていうんですかね、その子が聞こえるような聞こえるか聞こえないかあやふやなんですけど、それでちょっと言ったりはしてましたね。」「あんま覚えてないんですけど本当に悪口にしか聞こえないことを言ったことは覚えてます。」(生徒 S21)

(2) ヒアリングにおける教職員の発言内容

本件事故当時の当該校の教職員 10 名よりヒアリングを行ったところ、いじめの有無・内容に関し、以下のような発言する者がいた。

「睨まれるってのはよく言ってました。睨まれるとか無視されるとかですかね。」(T 6 養護教諭)

「その 5 分休みのときには必ず思い出したかのように、足掛けられて転ばされたんだけどさあとか、にらまれたんだけどさあとか、無視されたわとか。逆に話し掛けられないんだよねえっていう話をされたことありました。ただ、そういうのって今言わなきゃ駄目だから、T 1 に言っておいでって言っても、今じゃないよっていう話だったりとか、いつの話をしていうときも多々ありました。急に思い出したのって言って、言わなきゃと思ってって言って駆け込んできたときもありました。」(T 7 司書)

「足をかけられるのを私は見ていないんですけど、そういうふうにされたことがあるっていうふうに聞いたことがあったんです A から 1 回だけ。」

「そうですね中学 2 年生のときかと思います。ちょっとはつきりあれですけど。で、言われたことは 1 度あったんですけど、思い返すと、大体その交流学級に行くときの授業は、大体はついていっているんですね全部ではないんですけど。ついていっているんですけど、そういうふうにされたのを見たことがないんですよ。」(T 2 補助員)

「A が言ってんのはその教室前通る時に睨まれるとか、どっかで一緒になったときに恨まれるって話だった。」「なんか教室に入るたびに足を引っかけられる場所っていうのが S 2 ですけど、私たちもずっと廊下とかで入るところとかも常に補助員さんも見てましたけど、そういったところは、見たことはないの。」(T 3 教諭)

「1 度ではないんですけども、中学 1 年生のときはいじめという言葉ではなくて誰々にちょっと無視をされたとか、そういう言い方を中学 1 年生のときはしていたことが多かったと思うんですが、だんだんその相手が誰かっていうのは言わなくなって、そうですね、内容も記憶しているのはちょっと無視されたっていうことですか、あとは廊下を歩いてて、何でしょう、何かちょっとあからさまに、彼にとってはあからさまに避けられるっていうような動きをされたっていうのを本人から聞いたと思います。」(T 1 講師)

(3) ヒアリングを踏まえた検討

上記関係者に対するヒアリングの結果、学校生活アンケートや手紙に記載されたいじめに関する事実、代理人弁護士が作成した供述録取書やそれに添付された手書きの書面に記載されたいじめに関する事実について、それらを直接かつ明確に裏付けるものはなかった。

しかし、ヒアリングが任意のものであること、実施日時を当委員会の委員の都合により定めていることから、対象生徒の同級生の中にはヒアリングに参加できなかった者も多数いるので、ヒアリングにおいて対象生徒が申告するいじめを直接かつ明確に裏付ける内容のものがなかったとしても、いじめがなかったと結論づけることはできない。

現に、対象生徒の同級生に対するヒアリングにおいては、個別・具体的ないじめを裏付けるものでないが、対象生徒が中学3年生の時に、対象生徒に対するものと思われる悪口や陰口、さらには対象生徒の人格を否定するような誹謗中傷とも言うべき言葉を言っていた生徒がいたと回答する生徒が複数名いたほか、対象生徒の机を触って、手に付いた汚い物を誰かに回していくかのような侮辱的・差別的な「遊び」が一部で流行っていたと回答する生徒が多数いた。

また、対象生徒の同級生に対するヒアリングにおいては、交流学級において「浮いた感じだった」「クラスみんなが避けてる感じ」「距離を置きたがっていた。」と語る同級生もいて、交流学級において対象生徒が孤立し、疎外感を感じてしまうような状況もうかがわれた。

9 いじめの認定について

以上によれば、交流学級の一部の同級生が対象生徒の悪口や陰口に加え、対象生徒の人格を否定するような誹謗中傷とも言うべき言葉を発したり、対象生徒の机などが汚い物であるかのように捉えた侮辱的・差別的な「遊び」を行ったりしていた事実を認めることができる。上記の悪口や陰口、人格を否定するような誹謗中傷とも言うべき発言や侮辱的・差別的な「遊び」について、アンケートやヒアリングでは、対象生徒のいないところで行われていたとされているが、何らかのきっかけで対象生徒が直接または間接にそれらの事実を知った可能性は否定できないし、対象生徒のアンケート、手紙、供述録取書等に記載された内容からすると、対象生徒も相当程度認識していたと認めるのが相当である。

また、一部の者が対象生徒に対する悪口、陰口、人格を否定するような誹謗中傷ともいうべき言葉を言ったり、侮辱的・差別的な「遊び」をしたりするのをクラス全体で黙認する雰囲気は交流学級の中にあり、その雰囲気を対象生徒が敏感に感じ取っていた可能性も十分に考えられ、対象生徒のア

ンケート、手紙、供述録取書等に記載された内容は、対象生徒が助けを求めて発した SOS の訴え、あるいは絶望感を感じて書き残した書簡と考えられる。

このような中で、対象生徒が交流学級の同級生よりいじめを受けていると感じる場面は相当数あったと考えられる。また、上記の交流学級の雰囲気等から、対象生徒が交流学級の中で孤立感や疎外感を感じ、その孤立を益々深めていった様子もうかがわれる。

よって、当委員会は、交流学級の一部の同級生が

- ・対象生徒の悪口や陰口に加え、対象生徒の人格を否定するような誹謗中傷とも言うべき言葉を発した事実
- ・対象生徒の机などが汚い物であるかのように捉えた侮辱的・差別的な「遊び」を行っていた事実
- ・対象生徒と距離を置き、避けるような態度をとり、対象生徒に孤立感や疎外感を感じさせた事実

をいじめと認定する。

第 6 中学校の対応

1 対象生徒の SOS に対する対応

本項では、対象生徒が学校生活の中で発信していた各種の SOS の内容と、それに対する学校の対応について、資料及び関係者ヒアリングに基づき整理する。あわせて、対象生徒の学校生活において、SOS として明確に表出されていなかったものの配慮や支援が求められていた可能性のある点についても整理する。

(1) 対象生徒からの SOS 発信

対象生徒の SOS は、主に以下の 5 つの形で確認されている。

ア 学校生活アンケートへの記載

対象生徒は、毎月実施される学校生活アンケートにおいて、中学 1 年次 5 回、中学 2 年次 10 回、中学 3 年次 4 回（実質的な通学期間は 8 月から 12 月の 5 ヶ月間）、計 19 回の記載が確認され、そのうち 18 回で対象生徒自身の学校生活上の困りごとが記載されていた。

中学 1 年当初は「嫌な態度を取られた」など、S 2、S 3 という具体的な相手の名前を挙げながら「相手には伝えないでほしい」と添える形で記載していた。中学 2 年 7 月以降は「楽しくない」「嫌な思いをする」「いじめられている」といった項目へのチェックは継続していたものの、「大事にしたいくない」「言いたくない」とする記載へと変化していった。

部活動に関しては「ペア練習で1人になることがある（中学1年5月）」「試合中の顧問の言葉に傷ついた（中学2年7月）」といった内容が記載されていた。

イ SNSを用いた自殺願望の発信

生徒同士で共有する可能性のあったSNS上では、対象生徒が「死にたい」「いじめられてつらい」「全員殺す」などの強い表現と投稿していたことが、複数の生徒ヒアリングから確認されている。

中学1年次には「死にたい」との書き込みを見た生徒が心配して止めたという証言が、中学2年次には「ほぼ毎日『死にたい』と投稿していた」という証言がそれぞれある。対象生徒が強い苦痛や孤立感を発信していた様子うかがえる。

ウ 交流学級参加・保健室利用に関する訴え

中学3年8月の再転入後、対象生徒は「無理矢理交流学級に行かされている」「保健室に行きたいと言っても行かせてもらえない」と言った訴えを、保護者を介して行うようになっている。対象生徒と学校との間には、対応や運用に関する認識に一定の乖離が存在した可能性があるが、少なくとも対象生徒は「自分の希望が尊重されていない」と受けとめていたことが窺える。

なお、交流学級参加及び保健室利用の経緯及び具体的な叙述ややりとりについては、事項第6『中学校の対応』の1－（2）－ウに詳述する。

エ リストカット及び希死念慮の表出

対象生徒は小学校中学年頃から断続的に希死念慮を訴えており、中学校入学後も「死にたい」「飛び降りたらどうなるか」などの発言を繰り返していた。

令和5年10月後半以降、リストカットを行い始め、11月以降は学校内で行われることも多くなった。傷を隠さずに廊下を歩いて保健室を訪れる姿が繰り返し見られたことから、対象生徒が強い不安定さと援助希求を抱えていた様子うかがえる。

オ 教職員・関係職員への直接的な訴え

対象生徒は、学校生活の中で、養護教諭や図書室担当職員、教員補助員など、日常的に相談することの多かった職員に対して、直接的に不安や悩みを打ち明けることもあった。内容としては「死にたい」といった希死念慮、交流学級内での嫌な出来事や人間関係のつまずき、教員への不満、将来や進路に対する不安、家庭内の状況や保護者との関係、などが含まれていた。

これらの訴えは、比較的落ち着いた環境の中で語られることが多かったものの、その話題は断片的で深めにくく、具体的な時期や相手、状況が明確でない場合が多かった。そのため、訴えを聞いた関係教職員が対象生徒の SOS 及び苦悩を感じ取り、対応につなげようとする意識は窺われる一方で、具体的な対応に十分に結びつけるには至らなかったと考えられる。

(2) 対象生徒からの SOS に対する学校の対応

ア 学校生活アンケートへの対応

アンケートへの記載内容を受け、担任及び関係教職員は対象生徒及び交流学級生徒の見守りや声掛けを継続していた。いじめと認知された2件については、対象生徒の意向を尊重して相手への直接的な指導は控え、対象生徒の安心感を損なわないよう配慮しながら学級内での見守りを強化する対応が取られていた。また、「問題を訴えはするが明言を避ける」記載に対しても、それまでの経過を鑑みて、休み時間を含めた慎重な見守り体制を継続していた。ただし、これらの対応について、対象生徒本人や保護者に対してどのような説明がなされ、それに対する対象生徒・保護者の受け止めがどのように示されたのかについて、記録やヒアリングから具体的に整理できる情報は限られている。

部活動に関する訴えについては、顧問と共有し、練習の進め方や声掛けの工夫が図られ、誤解の修正を試みる関与もなされていたが、その効果は限定的であった。

なお、教職員及び生徒ヒアリングを通して、対象生徒が訴えていた「にらまれる」「足を引っかけられる」等の具体的な被害行為については客観的な事実としての確認には至っていない。一方で、生徒ヒアリングからは特別支援学級に対して否定的な発言を繰り返していた生徒がいたことや、それに対して周囲が制止していた場面を見たという証言が得られている。ただし、これらについても客観的な事実としての確認には至っていない。

また、「直接的な悪口はないが、次第に距離を置かれるようになった」「無視ではないが冷たい反応が増えた」といった生徒の証言もあり、あからさまないじめ行為ではないものの、対象生徒が孤立しがちな状況に置かれていった可能性が示唆される。

イ SNS 上の発信への対応

SNS 上の投稿について学校が把握していた記録は確認できず、当該時点で組織的な対応が行われていたことを示す資料は確認できていない。

ウ 交流学級参加・保健室利用への対応

学校関係者へのヒアリングによれば、交流学級への参加は対象生徒の希望と保護者の同意に基づいて行われていたとされる。保健室利用についても体調や状況に柔軟に対応されていたと述べられている。一方で、対象生徒及び保護者からはこれと異なる認識が示されており、両者の間に一定の乖離が生じていたことが窺われる。本節では、再転入時に対応の前提条件が整理されていることを踏まえ、再転入以降の経緯及び認識の状況に焦点を当てて整理する。

まず前提として、再転入に先立ち夏季休業期間中に実施された四者面談（対象生徒、保護者、担任、学年主任）において、対象生徒及び保護者からは、交流学級で過ごすことは負担になる旨の医療機関からの意見を踏まえて、「交流学級への参加は行わず、特別支援学級で過ごさせてほしい」との要望が示されていた。また、対象生徒が1人で自習できることを理由にそのような対応が求められていたが、学校側からは「教員を配置せずに単独で過ごさせることは難しい」との説明がなされた。そのため、代替案として「交流学級への参加時に負担が生じた場合には、保健室の利用を認めてほしい」との要望が示されていた。

その後、交流学級への参加について、対象生徒は「行きたくないのに行かされている」と述べ、保護者からも同様の趣旨の訴えがなされている。一方で、学校側の記録及びヒアリングによれば、名目上技能教科は交流学級で過ごすことになっていたが、対象生徒が拒否した場合には参加を見送る対応がなされており、実質上はほとんどの時間を特別支援学級で過ごしていたと述べられている。また、令和5年9月上旬には、総合の時間への参加に関する事例が確認されている。当該時点では、対象生徒からの希望を踏まえたうえで保護者の確認を経て参加が認められており、交流学級参加中や直後には特段の問題や負担は確認されていなかったとされるが、後日、対象生徒からは「無理に参加させられた」との認識が示されている。

保健室の利用についても四者面談以降、対象生徒から「行きたいと言っても行かせてもらえない」との訴えが繰り返されており、保護者から担任に対して3～4回程度の連絡が行われている。保護者によれば、担任からは、その都度「確認する」といった趣旨の返答が中心であり、具体的な対応の内容が十分に共有されない状況であったと認識されている。また、一部の場面では、当該授業については受けてもらう必要があるという趣旨で参加を促す説明がなされていたとされるが、その説明の経緯や具体的な対応の内容については必ずしも明確ではない。

こうしたやりとりが重なる中で、保護者は「言っても難しい」と諦めに近い認識を持つようになり、その認識を対象生徒にも伝えたと述べている。一方で、学校側としては、保健室の利用について体調や状況に応じて柔軟に対応しており、利用を制限する運用は行っていなかったと認識されている。

以上のように、交流学級参加及び保健室利用の何れについても、学校側の運用と対象生徒及び保護者の認識との間に一定の乖離が生じていたことが窺われる。こうした食い違いや認識の差が重なる中で、対象生徒においては「訴えが十分に受け止められていない」「思うように周囲を頼ることができない」という感覚が生じていた可能性も否定できない。

エ リストカット・希死念慮への対応

自傷行為が確認された際には、養護教諭、担任、管理職などが連携し、声をかけて落ち着かせる、保健室での手当てを行う、保護者に連絡する、刃物管理を見直す、通院中の医療機関に対応手段を確認する、といった対応がその都度取られていた。対象生徒の状態に応じ、可能な範囲で安全の確保に努めていたことが窺える。

オ 教職員・関係職員への直接的な訴えへの対応

対象生徒が教職員・関係職員に対して希死念慮や人間関係上の悩みなどを直接的に語った際には、各職員がそれぞれの立場に応じて傾聴や情緒的な受け止めを行っていた。特に保健室来室時には、養護教諭が別室での対応や手当を行いながら気持ちを落ち着かせる関わりを継続していた。

また、図書室での会話や補助員との日常的なやりとりの中でも、対象生徒の訴えを否定せずに受け止め、安心して話せる場を確保することが重視されていた。

対象生徒の訴えには具体性が欠ける内容が含まれており、対応になげることが難しい場合もあった。また、各職員はそれぞれの職務上の役割や立場の範囲内で対応を行っており、情緒的な支援や見守りは継続されていたものの、対象生徒の特性に即した継続的かつ統一的方針の共有状況を示す記録は限定的であった。

カ 学校全体としての対応の特徴

学校は事実確認が難しい状況でも、対象生徒の様子を気かけ、慎重な見守りや声掛けを継続していた。医療機関の助言も参考にしながら個別対応を重ねていたが、その対応は主としてその都度の状況に応じた個別的な対応の積み重ねであり、結果として、起こった出来事への対

応が中心となっていたと考えられる。

また、対象生徒の訴えや言葉については、その都度受け止められていたものの、それらが継続的に整理・共有され、支援の方針に十分反映されるには至っていなかった側面があり、加えて、対象生徒側と学校側との間に生じていた認識の差についても、必ずしも十分に意識化・共有されていたとはいえない可能性がある。その結果として、支援は主に「その時々での危機対応」に重点が置かれていたと考えられる。

(3) SOS として明確化されにくかった学校生活上の困難

交流学級の生徒ヒアリングからは、対象生徒との関わりの中での違和感や戸惑いが生じていた様子が語られている。「距離が近く、授業中に何度も話しかけられて困った」「断ると態度が急に変わった」「会話が噛み合わないことがあった」「嫌だと伝えても行動が止まらなかった」などといった経験が話されており、対象生徒の発達上の特性が、周囲の生徒との関係性に影響を与えていた可能性がある。そして、こうしたやりとりは、対象生徒にとっても学校生活上のつまずきや困惑感として蓄積していた可能性がある。

このような違和感や困り感は、周囲の生徒及び対象生徒の双方に存在していたと考えられる。しかし、それらについて「先生に言えなかった」「伝えても大きな対応はなかった」と感じていた生徒もあり、日常的な小さな困りごとと学校の支援とが結びつきにくい状況があったことが窺える。

対象生徒の特性や関わり方について、周囲の生徒に事前に説明したり、具体的な関わり方の指針を示したりする機会は限られていた可能性があり、そのことが徐々に交流学級の生徒と対象生徒の距離感が増幅していく雰囲気につながっていった側面も推測される。

(4) 総括

対象生徒は、学校生活アンケート、口頭での訴え、自傷行為など、複数の形で繰り返し SOS を発信していた。内容は、人間関係のつまずきや孤立感、学校生活への不適応感、家庭や将来への不安、希死念慮など、発達障がい特性に由来する内容だけに限らず多岐に渡り、対象生徒が長期に渡り心理的に不安定な状態にあったことがうかがえる。

学校側は、その都度の訴えや行動に対して、見守りや声かけ、保健室対応、保護者連絡、管理職を含めた情報共有などを行い、危機的状況に対する対応を継続していた。特に自傷行為や希死念慮が表出した場面では、養護教諭や担任を中心に、安全確保と情緒的な支援が図られていたことが確認される。

一方で、対象生徒の訴えは、具体的な時期や相手、状況が明確でない場合も多く、事実確認が難しいケースが少なくなかった。また、対象生徒の対人関係の捉え方の極端さや修正の効かなさ、感情の揺れの大きさ、言語化の難しさといった特性もあり、学校として組織的かつ継続的な対応に結びつけることが容易ではなかった側面がある。

加えて、入学当初より対象生徒には対人距離の近さやマイペースな言動などの特徴が見られていたが、発達障がい特性として十分に共有・理解され、一貫した指導のもとで対応されていたとは言い難い。各教職員が個別に対応していたものの、学校全体としての統一的な支援方針は十分には構築されておらず、その結果、交流学級との適切な橋渡しがなされないまま、対象生徒が「風変りな存在」として距離を置かれる状況が徐々に形成されていった可能性がある。

その結果、学校の対応は、主に「その都度の危機対応」や「個別の見守り」に重点が置かれ、日常的に生じていた小さなすれ違いや対人関係上の困難を調整したり、予防的関わりを講じたりする体制は十分に機能しにくかった可能性がある。また、対象生徒の SOS に対して一定の対応はなされていたものの、その内容や意図が対象生徒に十分に伝わらず「訴えてもわかってもらえない」といった感覚につながった可能性もある。さらに、交流学級参加や保健室利用に代表されるような、対象生徒側と学校側との間に生じていた認識のずれについても、必ずしも十分に意識化・共有されていたとは言えない側面があり、そのことが結果として、双方の認識の解離を固定化させる一因となっていた可能性がある。したがって、対象生徒の特性を踏まえた一貫した支援と、学校生活全体を見通した包括的な支援体制の構築には、難しさが伴っていたと整理される。

2 特別支援学級の運営

(1) 小学校における特別支援教育の実態

ア 体制及び特別支援の内容

自閉症・情緒障害学級は担任 1 名で、担任は結果的に毎年異なる教員であった。E 小学校 2 年から 6 年までの個別の教育支援計画を見ると小学 3 年ではスケジュールを導入し、お箸や鉛筆の持ち方の指導、言葉遣いや食事のマナー、整理整頓、友達との関わり方を場面を通して指導し、一定の成果があったとある。他方、小学 5 年、小学 6 年ではソーシャルスキルトレーニングを行い、ある程度の効果をあげている。また、小学 2 年から小学 4 年では心の学習で学校の決まりを守ること、我がままについて学ぶ、自分にあった目標の立て方、友達との接し方などを学んでいる。

小学4年では問題行動の事実と問題行動が起きた状況(5W1H)、継続的な支援が必要な場合の支援策に関する記録が24回(26件)ある。級友とのトラブルでは原因まで分析し対応するものは少なく、具体的対処の指導が主であった。他方、9月ごろからは対象生徒が落ち着かない時の状況分析と継続支援として①対象生徒の様子の確認②その時に対象生徒が起こす言動の確認③どんな言動を取ればよいかの確認④落ち着く場の設定などを挙げ、ソーシャルスキルトレーニングも行っており、対象生徒の特徴に即した本質的な支援が行われている。1年間を振り返っての落ち着いていない時の指導内容をまとめており、①自分の行動を確認、②落ち着いていない時に取ると良い言動(話さない、動かない、落ち着ける行動をとる)、③落ち着ける時間を設ける、行動を促す(読書、運動、休憩)がまとめられている。成果として対象生徒自身が落ち着かない時は言動が変わることを理解できるようになった；落ち着かない時はどのような行動を取ればよいか知識として理解することが少しできた；また、自分からその行動をとろうとする様子が見られるようになったことが挙げられている。問題行動がおきる具体的な状況の分析もされていた。

供述録取書に添付された手書きの書面に小学5年、小学6年のとき「(自分はしていないのに)授業中にずっとくるくる回っていると言われた、授業中に立ち歩いていると言われた」とある。小学5年、小学6年の支援記録等にはこれに関する記載は見当たらない。詳しい行動記録が残っている小学4年では注意欠陥／多動性障がい特有の行動コントロールの困難さが問題となっており、「落ち着かなくなると不適切な荒い発言が多くなり、しかも落ち着くと言った事を覚えていないこともあった」とある。落ち着かない状況は小学5年、小学6年でも継続していた可能性は大きく、また、興奮状態でのことを思い出せない可能性も否定できない。自分の行動のモニターが難しくなる時があることは支援の大切なポイントの一つである。

イ 小学校における他機関との連携

平成30年3月に、障害児相談支援事業所〇により障害児支援利用計画書案が作成され学校と共有されている。これ以前もこれ以降も同様の資料はない。これによると、学校では、①興味ある事に取り組めるよう促していく、②いろんなことに挑戦できるよう促す、③自分で出来ることを体験し学べる環境を作ることを目標とし、放課後等デイサービス(月15日利用)では、①集団生活での関わり方とコミュニケーションを学ぶ、②自分を上手に表現できるように設定し、自分に自信をつけ

られるよう促す、③楽しく過ごせる、リラックスできる時間を提供しつつ、少しずつ自律して行けるようにすることを目標と設定している。半年間という短い期間ではあるが、5月には保護者、小学4年担任、O、放課後等デイサービスのP、名取市社会福祉課の職員が一堂に会して担当者会議が行われ、関係機関での障害児支援利用計画と学校の教育支援計画／指導計画を共有・活用しながら連携を図っていた。また、小学3年、小学5年、小学6年にHで知能検査を受け、これに基づいた詳細なアドバイスを含む報告書が学校と共有されている。

ウ 小括

自閉スペクトラム症は対人コミュニケーションのみならず感覚、認知、記憶、注意、遂行機能、運動等様々な困難を示す発達障がいであり、その評価と支援には知識とスキルが必要となる。対象生徒のように知的な障がいが無い場合、支援目標の一つは、自信を失うことなく、障がい特徴を含めた苦手さと強みを自身が理解し、必要な支援を自ら求めていけることにある。このような枠組みでは子どものつまずき一つ一つがその材料となるはずであり、単に矯正すべき対象ではない。小学校でなされた多くの支援は、それ自体スキル形成に役立つものではあるが、支援の本質を意識したものであったか疑問である。他方、小学4年後期の取り組みは、生徒自身が自分の特徴に気づき、更に対応法も学んでおり本質的な支援となっている。小学4年はOなど福祉機関との連携もあり、短い期間ではあったが本来期待される支援がなされていたと考える。

(2) 中学校における特別支援教育の実態

ア 受け入れ態勢

令和3年4月から3年間、当該校自閉症・情緒障害学級に在籍。新任で特別支援教育専門研修を受ける機会が無かった教員が担任となった。入学前に保護者や本人と教員の話し合いの機会はなく、小学校からの文書のみで引継ぎが行われた。なお、引継文書はファイリングされ校内で共有された。交流学級で受ける科目には時間割の都合から小学校時代不得意な科目であった理科と数学が含まれた。

イ 特別支援教育の体制及び内容

自閉症・情緒障害学級の担任は1名で3年間同一であった。特別支援教育は週1回の道徳、自立、学活の時間に行われた。個別の支援教育計画は他の特別支援学級の教員やコーディネイターの教員に相談しながら作成したとのことである。個別の教育支援計画の長期目標は、「文章の意味が理解できる」、「文章で話すことができる」、「自分の身の回り

の事を自分で行い整理整頓ができる」、「友達の嫌がることをしない、言わない」が3年間共通、「四則計算を定着させる」が3年次で一部変更になったのみでほぼ同じであった。短期目標も3年間「他者の気持ちを考えた言動ができる」が共通、1年次にあった「決められた役割に忘れず取り組むことができる」が2年次、3年次で無くなったことが違うだけであった。3年次の自立活動の個別計画書では①場面や状況を把握し、的確に判断し行動させる、②他者との関わりで状況に応じたコミュニケーションが取れるように指導する、③衝動的な行動がみられるので自己理解と行動調整について指導することが課題として挙げられ、指導すべき目標として①と②が再掲され、③として「障がいによる学習、生活上の困難を克服するための読解力を高める」が挙げられている。①と②の指導内容としては他学級との交流活動で起こりうる集団でのルールや上手くいかなかった時の対応法などを身につけるため、簡単なゲーム等に取り組むこと、状況に応じた言動や行動を身につけるために、ソーシャルスキルトレーニング・ワークシート等を活用し、考えたり学んだりする活動に取り組むこと、他者の意見を受容し柔軟な考え方で答えが導き出せるように学習方法を設定するが挙げられている。しかし、具体的に何をしたか、また、その結果の記録は無い。

担任によれば、トラブルが起きた時に、「逆の立場だったらどう思ったか」など話す、或いはソーシャルスキルトレーニング用のプリントを一緒に行っていた。机上での質問には正答していたが、実際には効果がなかったとのことであった。なぜ効果がないのかを探り効果的な支援法を見つける取り組みはなされていない。対象生徒は日常から文章レベルで話し、文章の意味の理解も可能であると推測されるが、3年間「文章の意味が解る、文章で話すことができる」という目標が掲げられた理由は、「学習に関しての文章題で躓いていたから」であった。「自分の身の回りの事を自分で行い整理整頓ができる」の内容としては「保護者にお便りやお知らせなどを託してもなかなか返事がないので目標とした」とのことである。

3年次の前半は入院のため、修学旅行以外、院内学級に在籍していたので指導の期間は夏休み明けの数か月間であった。また、1年次、2年次の目標を具体化するための個別の指導計画書が見当たらないが、担当教員によれば作成したかどうか不明とのことであった。指導の詳細や効果の評価の記録もない。なお、個別の支援計画作成のために対象生徒の評価は行っておらず、また、保護者や対象生徒を含めた会議を持たずに作成されたとのことであった。

※専門機関との連携：H、J、Fとの連携があった。この中で特別支援教育に係るのはHであるが、保護者が受診時に報告するのみで、担任が情報を求めたり、専門的アドバイスを求めたりすることはなかった。なお、放課後等デイサービスは使用していなかった。

※保護者との連携：支援計画に関しては保護者に確認したと担任は述べている。他方、保護者は支援計画書を見たが、話し合っただけで決めたとは考えていない。また、対象生徒がアンケートでいじめがあったと書いた時に、事実確認後にその都度保護者に伝えていた（1～2回以上）と担任は述べているが、保護者は全く連絡を受けていないと述べ食い違っている。

ウ 小括

（ア）構造的問題

中学校は小学校と違い、科目担当制であり、特別支援教育は科目と自立活動に分かれる。科目は生徒のレベルに合わせた個別指導が科目担当教員によって行われる。自立活動は道徳やホームルームなどの時間を合わせても週3時間と限られる。更に特別支援教育の免許を有する教員の数は全国的に見ても3割に満たず、殆どが専門外の教員が担っているのが現状である。また、本来であれば放課後等デイサービスが中心となり、関係する医師、心理士、学校等と協働して個別の支援計画を作成し、これが学校の個別の特別支援教育計画、指導計画と連動するのが理想である。特に自閉スペクトラム症のように、対人コミュニケーションや行動コントロールの支援が必要な障がいでは、学校のみでこれを担うことは極めて困難である。今回の場合、特別支援教育の研修も受けていない新任の教員が担任として配置され、また、保護者も放課後等デイサービスなどの外部の専門機関を活用しておらず、支援体制は極めて脆弱であったと考える。

（イ）対応における問題

小学校からの引継ぎで、小学校時代に数学と理科が苦手だったとされていたにもかかわらず、時間割の都合上、数学と理科を交流学級での科目に選択したことは不可解である。本来であれば苦手な科目こそ、個別の指導が望まれる。個別の支援計画の長期目標が対象生徒を改めて客観的に評価することなく、保護者との会話から気持ちを

汲み取って作成したのは安易すぎると言わざるを得ない。長期目標も短期目標も3年間変わらないことから、期待した成果が得られなかったことが伺える。目標が対象生徒にとって適したものでなかったか、または、用いた指導方法に問題があった可能性が示唆される。自立活動の課題はいずれも注意欠陥／多動症を合併する自閉スペクトラム症児にとっては達成困難なものである。実態を客観的に評価し現在の到達度を明確にしたうえで達成可能な目標を設定し、スモールステップでアプローチすることで、成功体験を積みあげ自己肯定感を育てながら行うことが望ましいが、その評価も行われていない。

支援は対象生徒に未獲得のスキルを教えるだけでなく、環境整備と動機付けも同時に行う必要がある。例えば対象生徒を交流学級の生徒にどう紹介するかは、環境をどう整えるかの大切な要素である。また、対象生徒は周りから受け入れられたいと望んでおり、これは課題に取り組む動機付けにもなる。対象生徒が自閉スペクトラム症という障がいをもどのように理解しているのか、そして、周りに自分をどのように理解して欲しいと望んでいるのかを確認し、どのように紹介するのが良いかを共に考えることは支援の一つとなる。保護者の希望もさることながら、対象生徒自身の希望に沿って支援が行われることが基本である。

(3) 総括

自閉スペクトラム症支援の大きな柱の一つは保護者支援である。感覚過敏や認知の仕方の違いなど、知識がないと理解し難い困難さを持つ障がいであるため、これらを分かり易く説明し、どう対応するかを伝える必要がある。自閉スペクトラム症は幼児期早期にその特徴が見られるので、乳幼児健診で見つけられることが多いが、言葉の遅れがないなど高機能の場合は見逃されることも稀では無い。できるだけ早期に見つけ、保護者支援を行うことで、保護者の戸惑いを緩和し、適切な対応に導くことで二次障がいを避ける必要がある。対象生徒の場合、保護者がこのような支援を受ける機会が無かったと述べており、早期からの継続的な療育に繋がらなかった理由の一つと考えられる。

中学入学当時、対象生徒はすでに多くの問題行動を抱えており、これらを全て学校のみで対応することは困難である。家庭、放課後等デイサービス、医療機関等と学校、できれば本人も加えて話し合い支援計画をたて、それぞれ何を担うかを決め、場当たりの指導でなく、系統立てて、できれば幼児期から継続プログラムにより指導することが望ましい。さらに

行動変容の指導は様々な要因を同時並行的に考慮し行わなければならないものであり、通常の教科担当を持ちながら、限られた時間で行うのには限界がある。今回のように専門知識の準備のない教員が、たとえ学内のサポートがあったにせよ、学校のみで対応するのは極めて困難であったと推測する。発達障がい精通した専門家との長期に渡るかつ包括的な連携は不可欠であるが、その十分な社会資源が現在この地域に整っているとは言い難い。今回のことは発達障がい支援システム及び特別支援教育システムが上手く機能しておらず、早急の改善が必要であることを示唆している。

第7 本件重大事態の原因の検証

1 はじめに

日本では、自殺企図に関して、本人の主体的意思による行為と見做したり、本人の心理的脆弱性を指摘したりする傾向が強い。精神科医で自殺予防研究の大家である高橋祥友は、『自殺予防』（岩波新書、2006年）の中で、以下のように述べている。「日本では『自殺は覚悟の行為である』とか、『予防などできない』という考えが今でも根強い。しかし、自殺はけっして自由意思に基づいて選択された死ではなく、むしろ、ほとんどの場合、さまざまな問題を抱えた末の『強制された死』であるというのが精神科医としての私の実感である。」この見解に則れば、自殺既遂を「強制された死」という側面から捉え、自殺既遂に至らない自殺企図も「強制された企図」として検討する必要がある。本事案では、対象生徒は死に瀕する全身の転落外傷を負っており、対象生徒の行為は自殺既遂と同等の行為であったと判断できる。当委員会では、対象生徒の飛び降り行為による自殺企図が何によって「強制された」のか、すなわち何が自殺企図の「原因」であったのかを解明すべく関係資料の分析と同学年の生徒や対象生徒とかかわりのあった教職員へのヒアリングを行った。

2 対象生徒による令和5年12月19日の自殺企図について

対象生徒が飛び降り行為を行った理由に関しては手紙が残されており、その手紙に記載された内容は飛び降り行為の直前に書かれたと推認できるものである。その記載は明晰かつ筋道が通っており、意識清明かつ懸命な思考と判断のもとに作成されたと考えられ、そこに記載された内容が飛び降り行為と直接結びついていると判断することができる。対象生徒は手紙において、自殺企図を行う理由を明確かつ詳細に列記し、同級生による持続的ないじめと教職員による対応の不備、指導方法の問題を指摘している。言語表出するに十分な知的能力を備えた15歳の少年により死に直面して書かれ

た手紙であるから、その内容は十分に尊重され、信憑性は高く評価されるべきである。以上より対象生徒の飛び降り行為は自殺企図であると認定する。

対象生徒はその手紙において同級生によるいじめとそれに対する教員の不十分な対応、及び教員の対象生徒への指導の在り方が自殺企図に至る原因であると指摘している。手紙の内容を尊重し、信憑性を高く評価する立場を保ちつつも、手紙の内容を無条件に全て正しいと判断することには公平性、客観性の観点から問題が生じ得るため、当委員会では名取市教育委員会が用意した対象生徒と関わりのある内部資料を参照するとともに、対象生徒の同級生や対象生徒が当該校在籍時に関わりのあった教職員へのヒアリングを行い、詳細を明らかにするように努めた。その上で、以下の観点が明らかにされた。

3 飛び降り行為に至る経緯の分析

(1) 対象生徒の能力と特性について

対象生徒は小学1年次(平成27年)にはすでに自閉スペクトラム症(当時の診断では広汎性発達障がい)の診断を受け、知能検査や生活指導、薬物療法が行われていた。なお、その時点でメチルフェニデート塩酸塩(コンサータ)が処方されていたという記録が残されているが、この薬剤は自閉スペクトラム症ではなく注意欠陥多動症の適応を有する薬剤であるため、対象生徒は注意欠陥多動症を合併していると診断されていた可能性が高い。実際、令和5年3月以降に診療を受けたFの診療録の診断名には自閉スペクトラム症と注意欠陥多動症が併記されている。自閉スペクトラム症と注意欠陥多動症はいずれも発達障がいに含まれ、経過は長期にわたることが通常であるため、この両者が合併した病態は小学1年次かあるいはそれ以前から中学3年次まで持続していた可能性が高い。

知能検査に関しては Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-IV) を平成29年5月、令和元年5月、令和2年8月の3回受けている。この検査は5歳から16歳までの児童の知能の全般的評価と得意不得意(能力間のばらつき)とを把握して本人の支援に役立てるための検査で、日本のみならず世界中の多くの国で用いられている。1回目の検査は全検査IQ72、言語理解82、知覚推理72、ワーキングメモリー57、処理速度96、2回目は全検査IQ85、言語理解90、知覚推理82、ワーキングメモリー76、処理速度102、3回目は全検査IQ90、言語理解91、知覚推理87、ワーキングメモリー79、処理速度110であった。これらの結果から対象生徒の持つ能力には得意不得意の差が極めて大きいこと、知的能力全般は徐々に向上しているが、一般的な平均値と考えられるIQ100はやや下まわっていることが分かる。また、IQが経時的に変化している点は環境

因や検査時の対象生徒の身体的・精神的状態等の状況因によって能力が伸長し得るポテンシャルを持っている生徒であることを示唆している可能性がある。これらの点是对象生徒の状態が、特性と能力の不均衡に対する十分な理解と合理的配慮を要することと、適切な援助・支援が得られれば能力を伸ばし得るポテンシャルを持っている生徒であることを示唆するものである。

もちろん、知能検査の結果だけで対象生徒の診断や支援方法が明らかになるわけではないが、学校資料にも、小学生の頃から対象生徒には自閉スペクトラム症を示唆するさまざまな言動や行動の表出が見られたことが明らかである。例えば、読書は出来るが本の内容を要約できず、音読や聞き取りは出来るが読み取りができない、落ち着きがなく集中力が続かない、社会規範に則って女子児童への性的関心を抑制することができない、人が嫌がることをしつこくやり拒むと怒る、大きな音や雑音が苦手である、周りのことより自分のやりたいことを優先させる、などである。聴覚等の感覚過敏は自閉スペクトラム症によく見られるものであり、社会規範に則った行動が出来ない点も、空気が読めず周囲の者に対して配慮できないという意味でやはり自閉スペクトラム症にしばしば見られる症状であり、総じてこれらはコミュニケーションと対人関係の障がいという視点から見て自閉スペクトラム症の中核症状を構成する。落ち着きのなさや集中力のなさも自閉スペクトラム症の症状としてよく見られるものであるが、自閉スペクトラム症には稀ならず注意欠陥多動症という発達障がいの一型が併存することが知られており、いずれにしても発達障がいの症状の一部として把握することが出来る。嘘をつくという指摘もあるが、自分の衝動を抑えられず他者との軋轢を生じ現実との折り合いがつかない場合に虚言が出現することは発達障がいに限らずあり得ることである。

なお、対象生徒の虚言癖はヒアリングで同級生や教員からしばしば指摘されたが、少なくともその一部には自閉スペクトラム症に密接に関連する特性と見做すべき内容も認められた。例えば、当該校職員のT7司書に対して対象生徒は「5分休みに足掛けられて転ばされた」「無視された」「憎まれた」と繰り返し訴えていた。T7司書が「足を掛けられた」ことについて今起きたことかどうか確認すると対象生徒は「今じゃないよ」と答えている。実際には対象生徒が訴えているほど頻繁に足を掛けられたわけではないとのことであった。こうした言動を周囲は虚言と判断しているが、実際には自閉スペクトラム症の場合、過去に一度でも起きた不快な体験をたった今起きたことのように繰り返しありありと想起するとい

う現象が知られており、精神医学の専門用語ではタイムスリップ現象と呼ばれている。足を掛けられたこと以外にも、一度でも「無視された」「憎しみのこもったいやな目で見られた」ということがあれば、対象生徒は何度でもこの不快な体験を生々しく想起していたと考えられ、こうした発言は「虚言」と見做すべきではない。

また、仮に虚言が見られたとしても、今日の児童精神医学の領域では、発達障がいに限らず、虚言という症状に対しては、「虚言を単に矯正しようとするのではなく、虚言の原因となった本人の生き難さ、居場所のなさ、気持ちの苦しさに焦点を当て、本人に寄り添い本人との間に暖かい人間関係を醸成し、本人の存在を肯定的に評価する立場に関わる大人たちを増やすことで、本人自らいつの間にか虚言を言わなくなるのを目指す」ことが治療的対応とされる。例えば対象生徒は「自分は癌だ、癌で治療を受けている」等と言うことがあった。この発言を単なる虚言と捉えることは簡単だが、実際には「自分は癌と同じぐらい自分でもどうにもできない苦しみを心に抱えている」という訴えと捉えることも出来る。これはあくまで一つの解釈ではあるが、対象生徒が自身の特性や心の内奥の苦しみのことを「癌」と表現したのかも知れないと考えれば、こうした発言も単なる虚言ではなく対象生徒の真実の一端を表出したものと捉えざるを得なくなる。

さらに、対象生徒の対人関係における傾向として、肯定か否定か、すなわち白か黒かになる傾向も指摘された。自閉スペクトラム症の児童・生徒では対人関係が全面的肯定か全面的否定のどちらかに傾くことが多いと言われ、「人間には誰でも、良いところも嫌なところもある」という相対評価が苦手な、本人に対する否定的言動や態度に直面すると相手との人間関係をすべて拒み相手を全面的に否定してしまう傾向がしばしば認められる。対象生徒にはヒアリングでも同様の傾向が指摘されている。

(2) 対象生徒の自閉スペクトラム症に関連する二次障がいについて

対象生徒は小学6年頃より「死にたい」「どうやったら死ねるの」などと口にするようになった。児童に限らず希死念慮は、「自分の居場所がない」「仲間がいない」「現実との折り合いがつかなくて苦しいので現実から逃げたい」「自分は人に嫌がられるようなことをしてしまうがそれを自制できない自分が苦しい」等の理由で生と死の間を揺れ動く心理から訴えられることが多い。しかし同時に、希死念慮は自殺既遂の最大の危険因子であることも精神医学的に確立している。つまり希死念慮は本人の援助希求であるとともに適切な対応が得られなければ死に至る危険な状態であると言える。「勉強に追いつけない」という現実的な問題も、特に理想

が高い生徒や理想と現実との折り合いをつけることが不得手な生徒（自閉スペクトラム症の場合も該当し得る）の場合、希死念慮の原因になり得る。こうした希死念慮は自閉スペクトラム症を抱えた本人が現実との折り合いをつけられずに生じたいわゆる二次障がいと考えられる。現在、児童精神医学の領域では自閉スペクトラム症を含む発達障がいの二次障がいは周囲の対応の仕方次第で予防でき、すでに生じてしまった場合も改善できるとされているから、すでに小学 6 年頃より対象生徒は、予防すべき二次障がいが予防できていなかったのみならず、その後の経過の中で改善も得られていないことは重要な事実である。当該校において、希死念慮が自殺既遂に至り得ると考えて対応した教員が複数いたことが明らかとなったが、自殺企図の十分な抑止力を持つには至らなかった。

更に、中学 2 年だった令和 4 年 9 月ごろから母親に暴力を振るうようになった。そのこともあって令和 5 年 3 月から同年 7 月には F に入院している。退院後の令和 5 年 9 月ごろよりリストカットによる自殺企図が目立つようになった。これらの家庭内暴力とリストカットも対象生徒が自らの辛さを訴え支援を求める自閉スペクトラム症の二次障がいとして捉えることが出来る。

対象生徒の母親の代理人弁護士は、令和 6 年 12 月 4 日付の当委員会宛の要望書において発達障がいに対する名取市教育委員会全体の理解不足と各教師らによる発達障がいについての情報収集の致命的な不足を主張している。本事案では、当委員会に対してこの主張を十分に吟味しどのような対応に問題があったかを明らかにし、今後の発達障がいの生徒・児童に対する理解と指導に生かして自殺企図のような重大事態を予防する提言をまとめることが求められており、そのためにも対象生徒の発達障がいの特性を把握しどのような理解や情報収集が不足していたかを検討することが避けるべからざる重要な課題であった。

ヒアリングにおいては、当時の教員から「対象生徒の入学時から十分な対応の仕方を知っておきたかった」との意見があった。また、幾つかの節目で何らかの対策が打てたのではないかという意見も得られた。実際に、自閉スペクトラム症によく見られるタイムスリップ現象や対人関係における白か黒かになりやすい傾向等のことを教職員の多くは充分認識しておらず、他の生徒へのフォローもなされていなかったため、教職員も対象生徒と同学年の生徒も対象生徒のことを「嘘をよく言う生徒」として捉えていたことは間違いない。

（３）対象生徒へのいじめ

対象生徒が自殺企図を行った 3 年生のときに同じ中学校の 3 年生だっ

た生徒全員と自殺企図当時に対象生徒とかかわりのあった教職員のうち当委員会で選定した教職員に対してヒアリングへの出席を依頼し、対象生徒が当該校に在学当時の同学年だった生徒 16 名、当該校で対象生徒と何らかの関わりのあった教職員 10 名の承諾を得てヒアリングを行った。対象生徒の手紙と名取市教育委員会から提供された詳細な資料及びヒアリングの結果から判明したいじめの有無については本報告書第 5「いじめの有無」に記述されているとおりである。当委員会ではこの記述に基づき総合的に検討し、対象生徒に対するいじめの実態について以下を報告する。

ア 生徒数名による陰口などは相当数確認でき、また対象生徒が「いじめ」と受け取らざるを得ない場面は相当数あった。これらは常に特定の生徒だけの発言や行動ではなく、その時々で異なる生徒の場合もある。また、対象生徒が「嘘をつく」「人の嫌がることをする」と訴えて敬遠する生徒も少なくなかった。このことについて「クラスの子たちの対応に問題があった」「本人がいじめと捉えるのは仕方がない」という証言も得られた。総じて露骨な暴力は確認できないが、陰口、無視、距離を置くなどは明らかに存在した。しかし、個々のいじめ行為の日時や場所、人物を逐一特定することはできなかった。また、対象生徒の特性に困惑しそれへの対応の仕方が分からないために、悪意を持たずに距離を取った生徒は一定数いたが、このことが対象生徒の孤立感を深める大きな要因になった。

こうした事象は些細なことと捉えられがちであるが、対象生徒に限らずいじめの被害者には徐々に深刻な孤立感をもたらし、とりわけ発達障がい児・生徒であれば二次障がいを発症、悪化させる大きな要因になり得るものである。たとえ周囲から見て些細な言動や行動であっても対象生徒には大きな意味を持つことがある。そうした言動や行動は 1 回だけでも苦痛だが、それが積み重なれば、クラス全体が敵であるかのように感じて登校したくなくなり、希死念慮を生じ、クラスの者や教職員に対して言われていないことを言われたと感じるほど精神が敏感になり被害念慮を抱いたり抑うつ状態に陥ったりして、究極的に自殺企図にさえ至ることは精神医学的にあり得る。思春期の心性はもとより他者への過剰な敏感さを備えており、自閉スペクトラム症の場合は尚更であると言える。従って 1 回 1 回のいじめの言葉やいじめと意識されずに発せられた言葉が直接自殺企図に結びつかなくとも、これらの言葉の総体が対象生徒からはいじめと捉えられ、いじめと意識されない言動や行動も被害的に捉えられて対象生徒が自殺企図に至

ったという可能性は認めざるを得ない。また、対象生徒の特性として白か黒かで相手を判断する傾向が認められ、嫌なことがあった相手とは対人関係の維持そのものを拒むことがしばしば認められている。対象生徒にとってたとえ数回の悪口や数人からの意地悪や無視であっても、その相手との関係にとどまらず、クラス全体への拒否に発展するリスクは充分にあり得ることである。

また、他の生徒が悪意を持たずに対象生徒と距離を取ったことは、相手への配慮のつもりもあったが、被害念慮を抱く対象生徒には疎外感をもたらすことになった。その一因は対象生徒の特性への違和感だったと推認でき、同学年の生徒たちにとって対象生徒の特性への理解を深める手段が必要だったことが分かる。

イ 対象生徒を疎外するような言動は複数名の生徒に見られクラスの雰囲気にも対象生徒を敬遠するような空気があったため、対象生徒も周囲に対して被害念慮を抱くようになっており、学校生活において不特定多数によるいじめが続いていると対象生徒が認識せざるを得ないような状況が生じていた。

発達障がいと二次障がいは発達障がいの特性が周囲に理解されず合理的な配慮が得られないために過剰なストレスがかかり二次的に生じてくる諸症状のことを指し、発達障がいに含まれる自閉スペクトラム症でもしばしば出現するものである。二次障がいの症状はさまざまで、不安、抑うつ、身体化症状、更に幻覚や妄想等の精神病に類似する症状も報告されている。対象生徒は、中学1年生の時には明るい表情をしていたが、2年生になってから元気がなくなり、急に喋らなくなり、「話しかけるな」みたいな態度になり、周囲にも避ける人が増え、孤立するようになった。令和5年3月2日から7月31日には家庭内暴力のためFに入院し、退院後は頻繁にリストカットするようになった。先に述べた通り対象生徒には小学6年生の頃より希死念慮が認められ、おそらく慢性的に抑うつ状態を含む情動不安定が持続していたと推測される。これらの状態像と希死念慮、中学2年次の家庭内暴力、中学3年次のリストカットは全て自閉スペクトラム症の二次障がいと考えて矛盾はない。これらに加えて、対象生徒には過去に受けたいじめに関するタイムスリップ現象も出現しており、おそらく被害念慮も持続するようになったと推認できる。実際、教職員からも当時の生徒からも「現実にはあり得ない内容の訴えが対象生徒からあった」という証言が多数得られているが、被害念慮もまた、前記の二次障がいと考えるべきであろうと思われる。自閉スペクトラム症等発達障がいにおける二次障がい

は予防可能な障がいであり、なぜ予防できなかったかに関しては、発達障がいに関する十分な知識や経験を持たない生徒に自発的な対応策を求めることは難しく、指導的立場にある教職員の対応と生徒への指導に改善点を見出すべきである。

(4) 教職員の対応の問題

ア 相当数のいじめの事実があるとともに持続的に対象生徒を疎外するような雰囲気がクラスにあり、そのことに関して教職員の側からの十分な対応はなされていなかった。

先に述べたとおり、陰口、無視、距離を置くなどのいじめは少なからず認められており、これらに対して教職員の指導による十分な抑止と対象生徒への援助は出来ていなかった。このことに関しては、本報告書第6、1及び2に詳述したが、対象生徒の特性を充分把握した上での個別的な対応と対象生徒に対する他の生徒の理解を深める工夫は十分なされていなかった。発達障がいと一口に言っても当事者は一人ひとり異なる個性を持ち、周囲の対応にも個別性が求められる。対象生徒の言動や行動には「性格の悪さ」と誤解されかねない点も幾つか見られたが、実際には発達障がいの特性や二次障がいと捉えるべき側面が大きく、まずは対象生徒に対する肯定的評価を十分に与え、対象生徒の「居場所」と「仲間」を作ることが必要だったと思われる。また、対象生徒を孤立させないためには周囲の生徒に対して対象生徒への理解を深めさせるための働きかけが不可欠であるが、それが十分なされたとは言えない。

イ 対象生徒を受け入れ対象生徒の居場所となるような対人関係は、他の生徒との間のみならず教職員との間でも僅かしか形成されず、対象生徒が信頼できる大人は数人しかいなかった。

対象生徒の手紙を見る限り、対象生徒は担任のT1講師と学年主任のT3教諭を信頼できていなかった。学校で最も濃密に接し、指導を受ける2人の教員への不信感から、対象生徒は居場所を失ったように感じ、学校生活への期待や将来への希望も喪失した。一方、ヒアリングの結果によれば、担任と学年主任は、対象生徒から目を離さないようにして対象生徒の行動に注意を払い独りにしない、交流学級との交流は主治医の指示に従って行い、対象生徒への心理的負荷が生じないように配慮する等の対応をしていた。対象生徒が主張するような他の生徒の面前での理不尽な叱責や交流学級への通級の強制、対象生徒からの挨拶への無視等も確認できなかった。従って、問題は、教員が対象生徒のことを相当程度心配していたにもかかわらず、教員の意図と対象生徒の心情との間にどのような齟齬が生じたか、それはなぜだったかを明

らかにすることである。

ウ 教職員には対象生徒の能力と特性についての理解が不足していた。

対象生徒の場合、自閉スペクトラム症に加えて、二次障がいである情動不安定と希死念慮がすでに長期にわたり持続しており、リストカットが繰り返され、被害念慮も出現していた。もともと自閉スペクトラム症では他者を味方か敵か、すなわち白か黒かに二分する思考が優勢になりやすく、一度嫌いになった相手への信頼を回復することが難しい。実際にはT1講師とT3教諭が対象生徒に挨拶せず無視したり、授業中みんなの前で詰問したりすることは確認できなかったが、手紙の内容から見ると、対象生徒はT1講師もT3教諭も味方ではないという認識に陥っていたと思われる。このような状況では被害念慮が悪化していた対象生徒にとってT1講師やT3教諭の悪い点ばかり目に付き、T1講師とT3教諭に対する否定的な思いだけが増幅してしまうということは起こり得る事態である。T3教諭が対象生徒へのアプローチとして敢えて悪役と捉えられることも厭わずに、対象生徒のためになるなら対象生徒の意に沿わない対応も含めて行うべきと考えていた可能性はあるが、対象生徒は一度抱いた不信感を拭い去ることができなかった。対象生徒が手紙に書いたとおりのことをT1講師やT3教諭がしたかどうかは対象生徒が亡くなっている現時点では確認できない。ヒアリングの結果からも事実を確認することが出来ないものがあり、一定程度自閉スペクトラム症の二次障がいである被害念慮の影響が反映されている可能性がある。しかし少なくとも対象生徒の心象には手紙に書かれた内容に近いことが生じていたと考えるべきで、手紙に記載された内容が事実かどうかではなく、事実と思わないではいけない程対象生徒がつらい思いをしていた、ということは受け止めなくてはならない。対象生徒の虚言癖については虚言を正すべく対応はなされたが、虚言癖の背景にある対象生徒の辛さや苦しさに支援が届くことはなく、他の生徒に対象生徒の特性について理解を深めさせる十分な対応もなされなかった。タイムスリップ現象に至っては生徒のみならず教職員にもほとんど理解されていなかった。

現在の児童精神医学の水準においては、発達障がいにおける二次障がいは本人の障がいから生じる症状ではなく、本人の能力や特性が十分周囲に理解されず適切な対応が得られないために生じるものであり、本人の援助希求のサインの一つでもあると考えられている。少なくとも小学6年ごろから出現していた対象生徒の自閉スペクトラム症における二次障がいについて4年近く適切な援助が与えられず、むしろ二

次障がいが悪化の一途を辿っていたのは事実である。今回の自殺企図のようなあってはならない事態を予防するためには、小学校時代から二次障がいを防ぎ、二次障がいが出現した場合は出来るだけ早期に対応して、本人に寄り添い、本人の心身の発達を援助し促進するような適切な関与の仕方を吟味しなくてはならない。

最後に、以上の点に関してはもはや教職員が個人でできる研鑽や学習のレベルを超えているということを指摘しておきたい。現在の教職員の多忙で心身ともに消耗する状況を考慮すれば、やはり発達障がいの二次障がいの予防の実践を現場の教職員だけに求めるのではなく、教育委員会を中心とした組織全体でバックアップを行い、児童精神科医や臨床心理士、スクールソーシャルワーカー、特別支援教育に造詣の深い教員などが外部から十分な支援を行うことを可能とする体制を早急に構築するべきであると考えられる。

4 飛び降り行為の原因についてのまとめ

- (1) 対象生徒は小学 6 年ごろから自閉スペクトラム症の二次障がいである希死念慮に苦しみ、中学 1 年生に際し新天地を求めて転校してきた。新たにスタートした中学校生活に大いに期待するところがあったが、対象生徒の特性への十分な理解と配慮が得られず、徐々に孤立を深めていった。周囲とのコミュニケーションが噛み合わず、敬遠する者や陰口を言う者もいたため、対象生徒は被害念慮を抱くようになったが、これは統合失調症等に見られる精神病性の被害妄想とは言い難く、自閉スペクトラム症等の発達障がいの者が精神的に追い詰められた際に起こり得る心理的反応としての被害念慮であると考えられる。要するに、対象生徒が感じていたつらさは、自閉スペクトラム症に随伴して生じた二次障がいであって、本来なら予防可能なものである。自閉スペクトラム症への理解が不十分だったために一層周囲は敬遠し、対象生徒の被害念慮も強まり、対象生徒は孤立して教員にも理解されていないという思いが募り、教職員の中で信頼できる対象が一部しかいなくなってしまう。学校にはほとんど居場所がなく、登校する気持ちにはなれなかったが、対象生徒は登校していないと卒業も進学もできず自分の人生が駄目になるという強迫的な思いに駆られて逃げ場を失い、あとは死ぬしかないと考えて自死を選ぶことしか出来なかったと考えられる。将来への希望の喪失は自殺企図の重要な一因である。本件重大事態発生後、対象生徒が一時回復した後の言動を見る限り、対象生徒は人生への前向きな姿勢を取り戻しており、今回の自殺企図は、対象生徒の周囲に、家族以外に、進路のことや将来への不安などを気軽に相談できる信頼の置ける大人が寄りそい、「学校に行かなく

でも卒業できること」「不登校の状態でも将来につながる選択肢はいろいろあること」等をアドバイスし、対象生徒の悩みや苦しみを丁寧に掬い取るなど、事前に適切な配慮や援助が行われていれば避けられた可能性が高い。

(2) 以上より、飛び降り行為の原因を以下の通りに認定する。

ア 教職員には対象生徒の自閉スペクトラム症への理解が不足しており、そのために、同学年の生徒たちへの十分な指導や説明は行われなかった。

イ 対象生徒の自閉スペクトラム症の特性は同学年の生徒にほとんど理解されていなかったために、不特定かつ複数の生徒からの無視、陰口、距離を置くなどのいじめが相当数、散発的に続いていた。

ウ いじめと教職員の理解不足のため対象生徒は自閉スペクトラム症の二次障がいと長期にわたり抱えることになった。対象生徒の自閉スペクトラム症の二次障がいは小学校時代から出現しており、教職員の理解不足は小学校時代から続いていた可能性が高い。対象生徒は特に中学2年生以降に抑うつ、情動不安定、希死念慮、家庭内暴力、リストカット等の自殺企図、被害念慮などの自閉スペクトラム症の二次障がいを悪化させ、学校に居場所がなく将来への希望も持てなくなり、自殺以外に選択肢がないと考えるようになり、最終的に自殺企図に追い込まれた。しかし、当然のことながら、対象生徒にとって現実的に選択可能な自殺以外の選択肢は幾つかあったのであり、対象生徒の自殺企図は決して回避不能な自殺企図ではなかったと考えられる。このことについての提言は次項に記述する。

第8 再発防止のための提言

本事案の調査を踏まえ、当委員会は、名取市教育委員会に対し、いじめ防止等の対策のために必要な事項として、以下の提言を行う。

1 基本的な信頼関係の構築

(1) 本件における問題点

発達障がいかどうかは別として、対象生徒と教員との間に基本的な信頼関係があったとは言い難かった。

(2) 提言として

自殺を防ぐことは言うまでもなく重要であるが、それ以前に生徒が教職員に対して「学校に行きたくないけど、この先生に会えるから何とか頑張っていく」「この先生の気持ちを裏切りたくない」「この先生なら分かってもらえそうだ」等の基本的な信頼感を持てること、すなわち、何かあれ

ば相談に行きたいと思えるような関係性をあらかじめ築いておくことが重要である。自分の思いを言葉にしたいと思えるような教職員との関係性の構築が教職員と生徒との信頼関係づくりにおける基礎的条件である。この関係性の構築は、教職員の側から行わねばならない。

2 発達障がいへの理解を深めるための方策

(1) 本件における問題点

乳幼児健康診査で障がいが見つければ市町村の継続的な支援が見込め、保護者の障がい特徴の理解や育児のコツなどを早く知る機会が得られる。一方、今回のように学校から受診を勧められ、診断に至る場合は学校以外のその後の継続的支援に結び付かないことが多い。

中学校で特別支援教育の免許保有率は3割にとどかない。研修を受けたとしても自閉スペクトラム症のような個人差が大きく、年齢的にも様々な二次障がいを有する可能性が高い中学校で十分な教育を担うことは極めて難しい。

(2) 提言として

ア 発達障がいの特性に帰因する言動を、異常な性癖や性格の障がい、あるいは病的行動と捉えず、あくまで特性として捉え、本人が精一杯頑張っているにもかかわらず上手くつかない状態であると教職員全員が認識し、そのことを必要に応じて他の生徒に伝達できるようにするために、知識や技術、経験を深める。

イ 発達障がいの特性に対する対応に問題があれば、発達障がいの二次障がいが出現、悪化し、本人の生活全般に大きな影響を及ぼすことを理解し、二次障がいを予防すること、あるいはすでに出現してしまった二次障がいを改善させることを常に念頭において本人に対応できるようにする。

ウ 発達障がいの本質への理解を深めるための研修、事例検討などを教育委員会が主導して積極的に行う。

エ 学童期になって自閉スペクトラム症と診断された場合は、学校から専門的な療育機関からの継続的な支援も受けるよう促すことが必要である。

オ 医療機関（医師、心理士、ST、OT など）、放課後等デイサービスなどの福祉機関などの外部の専門機関とのチームアプローチの徹底が必要である。まずは総合的な個別の支援計画がチームで作成され、その一部として学校での個別の支援計画が作成されることで、過剰な負担が学校のみにかかるのを防ぐことができると考える。

3 対人関係上の困難への支援

(1) 本件における問題点

対象生徒の学校生活上の困難には、明確ないじめ行為として認知しにくい、距離感のずれや関係性のすれ違いが多く含まれていたことが推測される。これらの困難は、対象生徒の発達障がい特性と周囲の生徒の戸惑いの双方に帰因していた可能性があるが、「いじめ」として明確化されにくく、支援や調整につながりにくい状況があった。結果として、対象生徒の困り感が蓄積する一方、周囲の生徒側の困り感も十分に拾い上げられにくい状態が生じていた可能性がある。

(2) 提言として

ア 本人に対して周囲の生徒が距離を取るように指導することは、却って本人を孤立させ、本人にいじめを受けていると誤解させる危険がある。場合によっては、こうした誤解は発達障がいの二次障がいとして被害念慮や希死念慮、自殺企図などを悪化させる場合がある。あくまで本人の受け止め方に寄り添いながら、本人に誤解が生じないように工夫することが重要である。

イ 発達障がい特性をふまえ、家族の同意を取った上で他の生徒間でも可能な範囲で共有させることで本人を孤立させず、その特性の十分な理解のもとで周囲が関わりを持ち続ける工夫が必要である。

ウ 本人への支援に加えて、保護者の理解を得た上で、周囲の生徒への適切な説明や関わり方の指針を示す取組を検討することが望まれる。

エ 自閉スペクトラム症の特性に帰因する言動について「問題行動」と決めつけたり、「被害・加害」の二分法で捉えたりせず、双方の困り感を調整する視点に立った支援の枠組みを整えることが求められる。

4 現場の教職員に対する支援

(1) 本件における問題点

今回、中学 3 年間の担任を特別支援教育の免許もなく、必要な研修も受けていない新任教員が配置されたことは校内事情があったにせよ十分な体制であったとは言い難い。また、小学校からの引継ぎで算数と理科が苦手であることが申し送りされていたにも関わらず、交流学級の科目に算数と理科を選択したことも同様である。

対象生徒には複数の教職員・専門職が関与していたものの、個別対応が中心となり、学校全体としての統一的な支援方針の共有・運用が十分とは言い難かった。

個別の支援計画作成にあたり、適切な目標設定を行うことは特別支援教育の要である。今回のようにその妥当性が検証されないまま目標を 3 年間変わらず設定し続けることは教師、生徒双方にとって損失である。

支援はその時々判断や危機対応に偏りやすく、中長期的な見通しをもった支援計画や役割分担が明確化されにくい構造があった。

特別支援、学年、生徒指導、養護教諭、専門職等の情報が断片的に存在し、意思決定や対応方針に反映されるまでに時間や齟齬が生じやすい状況が見受けられた。

結果として、教職員個々の経験や力量に対応が依存しやすく、対応の一貫性が保たれにくいリスクがあった。

(2) 提言として

ア 個々の教職員を孤立させず、「チーム学校」として生徒に関わり続ける仕組みの構築と教員間の連携に関する共通意識の醸成が必要である。

イ 教職員の誰もがその生徒に関心を持ち、何かあれば相談したり情報を持ち寄ったりできる空気の醸成が必要である。

ウ 自閉スペクトラム症の教育は難易度が高く、専門的知識とスキルを必要とする。そのような人材を優先的に配置すべきであり、少なくとも研修は必須とすべきである。また、特別支援学級の生徒はその困り感や特徴も個人差が大きいため、入学前に引継書を精査し対応を考えた上で、できれば本人と保護者と授業開始以前に面談をし、この対応で問題ないか確認をとることが望ましい。

エ 個別対応に依存しないため、校内支援会議等を活用し、対象生徒に関する支援方針や役割分担を定期的に確認・共有する体制を整備することが望まれる。

オ 危機対応と並行して、短期・中期の見通しをもった支援の方向性を文書化し、教員・職員・支援員などを含めた関係者間で共有する仕組みを構築することが求められる。

カ 個別の支援計画及び指導計画を作成する際は客観的な評価を行うと同時に、生徒のおかれている状況を吟味し、生徒自身の希望を十分に聞き取った上で行うことが望ましい。その上で保護者に説明するだけでなく、生徒自身に説明し同意を得ることが大切である。

キ 各教職員・専門職の役割と判断範囲を整理し、意思決定プロセスを可視化することで、組織としての対応力を高めることが重要である

5 早期ヒアリング及び記録化を通じた支援体制の整備

(1) 本件における問題点

対象生徒の訴えは、時期・相手・状況が断片的で変動しやすく、事後的なヒアリングでは事実関係の把握が困難となる特性を有していた。そのため、訴えのあった当時に十分な聞き取りや記録化が行われていなかった場合、後年になってからの調査では事実確認が著しく困難となる状況

が生じていた。実際に、本件では第三者委員会の設置・調査開始をしたものの状況確認が滞り、新たな体制での調査開始までに長期間を要することにもなり、結果として出来事からかなりの年月が経過した時点での検証を余儀なくされた。この時間的経過により、関係者の記憶の曖昧化、関係生徒の卒業・環境変化、記録の不足等が重なり、第三者委員会による事実認定に大きな負担が生じる構造的問題が顕在化した。早期段階でのヒアリング・記録・整理が十分でなかったことは、学校側のみならず、後の検証を担う第三者委員会にとっても困難を増幅させる要因となっていた。

(2) 提言として

- ア 重大事案化や第三者委員会設置の有無に関わらず、訴えや違和感が示された初期段階から、速やかにヒアリングを行い、事実関係・対象生徒の受け止め・周囲の状況を簡潔に記録として残す体制を整備することが重要である。
- イ 記録は責任追及を目的とするものではなく、将来的な検証や支援の継続性を担保するための基礎資料として位置づける必要がある。
- ウ 併せて、一定の基準に達した事案については、第三者的な視点を導入するか否かを早期に検討する仕組みを設け、判断が先送りされ続けることを防ぐ体制づくりが求められる。
- エ こうした早期対応と記録化の積み重ねは、後年になってから長期間をかけた調査を余儀なくされる事態を防ぐとともに、学校・生徒・調査機関のいずれにとっても負担を軽減することにつながる。

6 希死念慮と自殺企図への対応

(1) 本件における問題点

希死念慮と自殺企図は、たとえそれが演技的、操作的なものに見えても、自殺既遂の最大のリスク因子である。対象生徒は、希死念慮の表出やリストカットのような自殺企図を繰り返していたが、本当に死にたいという気持ちだけではなく、自分のことを分かってもらいたいという気持ちが含まれていたと推察する。希死念慮や自殺企図が現れた時には、自殺既遂を防ぐための対応が最大限考慮されねばならないが、教職員は対象生徒の思いを十分に聞き取った対応を行ったとは言い難い。

(2) 提言として

- ア 発達障がいにおける希死念慮や自殺企図は、その特性が周囲に十分理解されないために生じた二次障がいの一つである可能性が高く、そのような観点からのアプローチも重要である。
- イ 自殺予防対策は多くの場合、精神医学の専門的知識を要するため、教育委員会が主導して、精神科医や公認心理師、スクールソーシャルワーカー

カーなどの専門職と連携できる体制を整える必要がある。

ウ こうした事例には、事態が急激に悪化する場合も少なくないため、緊急に介入できる方法も事前に検討しておくことが望ましい。

エ 生徒との会話において希死念慮や自殺企図を話題として取り上げると、生徒の自殺企図を促進するのではないかと誤解されることは珍しくないが、こうした話題を躊躇うことなく取り上げ、生徒が自分の気持ちを話しやすい環境を整えることが自殺予防のゲートキーパーとしての教職員の役割であることを認識する必要がある。

オ 自殺企図や自殺既遂を自己責任とみなし、本人の自発性に原因を求める傾向は現在の日本でもいまだに根強いが、自殺企図も自殺既遂も適切な支援があれば予防可能であるという視点に立ってその原因を考え、対策を整備すべきである。

第9 おわりに

対象生徒は、本件重大事態後、一時は意識を回復したものの、名取市いじめ防止対策調査委員会が設置されてから7ヶ月後に亡くなった。対象生徒のご冥福を心よりお祈りする。

いじめによる重大事態の再発防止を考えるにあたっては、当該いじめにより被害を受けた児童・生徒本人の声に耳を傾けることが何よりも重要である。その意味で、本件において、名取市いじめ防止対策調査委員会が、対象生徒から直接話を聞くことができなかったことは痛恨の極みである。

いじめ重大事態における調査手続の情報については、調査委員会を設置する自治体においても、委員となる各種専門家個人においても、十分に持ち合わせているとはいえない。いじめ重大事態における調査のあり方、とりわけ被害を受けた児童・生徒からの聴き取りの時期や方法について、これまで全国各地で行われてきた調査委員会の情報を収集した上で、国レベルで議論することが必要であると考えます。

以上