

道徳教育におけるいじめ問題

The Bullying Problem in Moral Education

福田 八重

Yae FUKUDA

はじめに

綿矢りさの小説『蹴りたい背中』¹⁾の主人公ハツの一つの特徴は、自己・他者を、常に分析し続けていることである。学級や部活動の中で、気がついたら一人でいた彼女は、他者の中にある「自己」というもの、そして、他者や他者関係を分析し続ける。しかし、それは、他者との交わりによって裏打ちされた分析ではない。「自己」は、学級や部活動の一員であるはずであるのに、外野から、分析をし続ける。

他者との交わりがあるからこそ確認可能な「自己の存在の確認」や「他者とのかかわり」への欲求が芽生えてくる彼女は、自己の分析をもとに実際に他者と関わってみるが、困難さを感じていく。しかし、関わってみることで、小説の中のハツの言葉に、分析ではなく感情が言語化される場面も生まれて行く。揺らぎながら、他者との交わりを希求していく彼女。ラストシーンでは、なぜか気になる男子「にな川」に対して、関わりを持とうとするかのように、「足先をそっと伸ばして爪先を彼の背中に押し付け」軽く触れるように「蹴る」。²⁾

土井隆義は、2004年6月の長崎県佐世保市

の小学校6年生女兒による同級生刺殺事件を受けて、子どもたちの他者関係を分析した、岩波ブックレット『「個性」を煽られる子どもたち』³⁾の中で、子どもたちの間に「親密圏における過剰な配慮」⁴⁾が存在していることを指摘している。通常、気が許せる存在であるはずの親密圏にいる他者「親友」との関係性が、極度に気遣いし合う関係となっており、そこには、「お互いの違和感が顕在化しないように高度に気を遣いあいながら、友達関係をマネジメント」⁵⁾している姿があり、「友達関係の重さ」⁶⁾に子どもたちが追い詰められていることを指摘している。

大学での「教職演習」⁷⁾の授業において、この論文を読んだ学生は、以下のように分析している。「現在の子どもたちは、他者との関わりの中で親友ができるのではなく、親友をつくらせているのではないか。関係を深めていく過程を経て、親友になるのではなく、この人が『親友』だと決定付けてしまえば、『知り合い』から一気に『親友』になる。そのため、お互いの抱いている『親友』像に違和感を感じながらも、『親友』を演じ続けていく姿があるのではないか。」⁸⁾

現在の子どもたちは、他者との関わりの中

で、他者や他者関係を認識していくのではなく、個々に「他者」や「他者関係」を想像しながら、薄氷を踏むように他者と交わっているのではないだろうか。他者との交わりの中で、「自己の存在」を確認していくことに困難が生じたり、他者との関わりで生じる可能性がある「相違」に怖さを感じているのではないだろうか。そのため、他者関係には本来必ず存在しうるトラブルが、他者との関係性の深まりではなく断絶を生むこともある。

「いじめ・いじめられ」も関係性ではある。しかしそこには、力の不均衡が存在し、いじめられる側の子どもたちは、基本的人権を侵されるとともに、大きく傷つく。子どもたちの「いじめ問題」と子どもたちの抱えている他者との関係性構築における困難さは無関係ではない。そして、子どもたちが、自己の葛藤をどのように表現してよいのかわからないといった苦しみを抱えていること。また、生育史において、他者関係を構築する場を保障されてこなかったことや、「暴力の文化」の中に生きてきたこととも、「いじめ問題」は、無関係ではない。

いじめ問題の「予防」及び、「解決」には、実際に他者と関わる中で、「自己の存在」を確認することや、「他者関係」について、共有しあう場面を保障していく必要がある。

道徳の授業においては、さまざまな教材や発問を通して、子どもたちが自己の思いを表現することを助け、一つの課題について、学級の仲間とともに考えることで、子どもたちが他者を知り、学級の子どもたち同士をつないでゆくことを助けることに取り組んできた。また、道徳の授業のみならず、学校現場では、「学校の教育活動全体を通じて」⁹⁾、道徳教育に取り組んできている。本論文では、道徳の授業、及び、小学校・中学校学習指導要領「道徳」に規定されている「学校の教育活動

全体を通じて」¹⁰⁾のいじめ問題への取り組みを「道徳教育におけるいじめ問題」として捉え、論じる。

尚、いじめ問題の研究動向を踏まえ、道徳教育のいじめ問題への取り組みを三期に分け、論じていく。1980年代初め、子どもたちのいじめの実態が明らかにされ、教員がいじめ問題に取り組んだ実践の報告が続けられていく。それらの検討、及び、研究が行われる中で、1980年代半ば、いじめ問題に関しての、概念整理がされる。また、1985年福島県いわき市の中学生佐藤清二君いじめ自殺事件、1986年東京都中野区の中学生鹿川裕史君いじめ自殺事件などが起き、いじめ問題に関する多くの研究が、この時期行われた。それらを踏まえ、本論では、1980年代半ばの研究を第1期の研究とし、第一章では第一期の道徳教育におけるいじめ問題について考察する。

また、1994年愛知県西尾市の中学生大河内清輝君の自殺事件が起こったことにより、多くの分野で議論が行われた1990年代半ば、大河内清輝君が、「囲い込み型」¹¹⁾のいじめの中で無力化させられて傷ついていったことが指摘されるなど、学級でのいじめ・いじめられ関係の中にある子どもたちの関係性やその社会的背景について、深められていく。そのことを踏まえ、本論では、1990年代半ばの実践・研究を第二期とし、その後の研究を現代のいじめ問題の研究と位置づけ、それぞれ、二章・三章で、第二期、及び、現代の道徳教育におけるいじめ問題について考察する。

なお、第二期の研究と現代の研究においては、1997年前後で重なり合うと筆者は考える。その点においても、後の章で明らかにしていく。

第一章 子ども集団の中に「友情と信頼」 「人格の尊重」を～第一期の道徳教 育におけるいじめ問題～

第一期は、いじめによって子どもたちが、自らの命を絶つ。また、いじめられた子どもが、いじめた側の子どもの殺害してしまう等、深刻な事件とともに、多くのいじめ・いじめられの存在が明らかになっていった時期である。

その中で、「なぜ、このようなことがおこるのか」、を解明すべく、いじめ・いじめられの当事者間に要因を探ろうとしたことが特徴として挙げられる。

また、森田洋司が、いじめ・いじめられを学級集団全体で、捉えたものとして、「いじめの四層構造」¹²⁾を公表したことは、大きな成果としてあげられる。このことが、学級集団全体の問題として、いじめを捉えていくことにつながっていった。この視点が生まれたのは、当時のいじめの形態が、学級集団全体を巻き込んだものであったこと、また、いじめ問題解決のために、教員が学級集団全体への働きかけを行っていったこととも関連していると考えられる。

道徳教育を扱う雑誌『道徳教育』においても、1985年8月号において、「特集 子ども仲間関係のひずみと道徳指導」が生まれ、「『いじめ』が含む道徳問題」の項目において小中学校の教員による3つの実践と金子保の論文「いじめといたずらふざけ」¹³⁾が掲載されている。

金子は事例を挙げながら、いじめ行為をしながらも、「いじめと思わない児童・生徒」¹⁴⁾がいることや、「いじめと感ずる心の育ちそびれ」¹⁵⁾があることを指摘している。

また、小学校教員である陶山真司も、「子どもたちは、自分の行為の意味に気付いていないのである。現代の子どもたちの心は、ば

らばらだなぁと思う。集団の中で、助けたり、助け合ったりということがない。」¹⁶⁾と述べている。

そのため、道徳の授業実践においては、「他人の痛みを知ることができる」「相手を思いやる心を育む」ための情操を育む授業や「人格の尊重」を学ぶ授業、他者関係について学んでいくための「友情や信頼」をテーマにした授業が行われていく。

陶山は、担任する5年生の学級で、一人の女子生徒に悪口や暴力を振るい続けているA男に留意しながら、「友達同士互いに信頼し合い、仲良く助け合っていくこと」¹⁷⁾、「誰に対しても親切で、弱い人や不幸な人をいたわる心」¹⁸⁾「だれに対しても公平公正に振る舞うことの大切さ」¹⁹⁾をテーマに道徳の授業を行い、グループ日記や道徳ノートにA男が「自分自身の心の痛み、寂しさ」²⁰⁾を書く場面をつくっていく。

実は、家庭の事情で、寂しさを抱えており、陶山の働きかけにより、「自分自身の心の痛み、寂しさ」を言語化できるようになったA男。しかし、そこから、他者の痛みを感じ取っていくことへの課題を感じ取っていた陶山は「つらい思いをしたとき」²¹⁾という主題での学級活動を行い、いじめを受けた友達の作文や体験を話して聞かせた。

やがて、A男は、給食の当番長になることで、「活躍の場が明確になるにつれ、自分なりの工夫も増え」²²⁾「努力や成果が学級の児童に受け入れられていく」²³⁾。

また、教育相談を週一回行い、A男を受容し続けた。

A男は、六年生を迎え、B子へのいじめは、だんだんとしなくなる。そして、「A男のいじめが、ほとんどなくなったのは、A男が学級の中で、友達や教師から認められたときからだ。」²⁴⁾と陶山は述べている。

陶山自身は自身の実践の最後に、自問している。「こんなことでよいのだろうかと思う。もし、また、A男が中心になれない集団の中に入り、認められなかったら」²⁵⁾。

しかし、A男は、陶山の指導の中で、学級の仲間から認められ、他者との関わりの中で「自己肯定感」が持てたと考えられる。このことは、「自己を肯定したい」という願いをいじめる側の子どもたちが持っていることを示している。

また、子どもたちにとって、自己の思いを言語化することや、受容されること、学級の仲間から認められる場面が必要であることを実践の経過から示したことは、子どもたちの活躍の場面をつくることで、子どもたちの自己肯定感を育み、仲間づくりへとつなげていく、第二期、第三期の実践に示唆を与えたのではないだろうか。

『道徳教育』の1986年8月号では『『いじめ』の根を絶つ道徳教育』の特集が組まれる。

この中で、遠藤友麗は、「『いじめ』の根を絶つ道徳教育をこう考える」²⁶⁾と題した基調提案の中の、「いじめの根を断つ根本的対策」²⁷⁾ 11項目の中において、「信頼・友情」や「人格の尊重」に触れるとともに、「学校全体」としての取り組みや、学年の全教師での取り組みの必要性を述べている。

また、小学校教員である近藤博文も、同じく、『道徳教育』の1986年8月号の中で、「いじめ克服の構造図」²⁸⁾を提示している。そこには、「場」と「活動とねらい」があり、「(場)遊びでは、(活動とねらい)解決体験の積み重ね」²⁹⁾を「(場)朝の会(活動とねらい)問題点の具体化」³⁰⁾「(場)学級会(活動とねらい)解決策の共有化」³¹⁾「(場)生活の時間(活動とねらい)生きる力の育成」³²⁾「(場)教科の学習(活動とねらい)より良く生きる力の育成」³³⁾「(場)道徳の学習(活動

とねらい)共に人間的に生きる力の育成」³⁴⁾、これらの積み重ねが、いじめの克服につながるとして、学校での教育活動全体を通しての取り組みの必要性を述べている。

この時期の、学校での教育活動全体を通してのいじめ問題への取り組みとしては、能重真作の実践がある。³⁵⁾ 中学校教員である能重真作は、一人の女子生徒のいじめによるリンチ事件をきっかけに、教員全体でのいじめ問題への取り組みを行っている。

職員会議における論議で、「いじめについての教師の認識の甘さが、事件の発生を未然に防ぐことができなかった最大の原因」³⁶⁾という結論に達した教師集団は、「全校あげていじめ問題に取り組むことを確認」³⁷⁾する。

そして、教師の集団討議で『『いじめられっ子』のリストアップ』³⁸⁾をおこなっていく。ここでは、個々の担任による申請ではなく、集団討議としたことで、事実を正確に把握していくことができたと言う。このことは、「いじめ問題に取り組む教師集団の姿勢を子どもたちに知ってもらう」³⁹⁾ことにもつながっていく。

生徒会では、「いじめの実態調査」を行い、「暴力・いじめのない明るい学校にするために」⁴⁰⁾という「生徒会特別決議」⁴¹⁾が出される。

さらに、全員参加の弁論大会において、いじめを受けた子どもたちが自己の思いを訴えたという。

弁論大会向けには、道徳の授業で、「雑誌に掲載されたいじめられる子の手記」⁴²⁾を使い学習し、国語の授業時間に全員が作文を書いたという。いじめられた子どもたちは、自身の意見表明がかなう場面ということで、必死に作文に取り組み、弁論大会当日は、学年代表5人中4人がいじめられた生徒であった。

堂々と発表するいじめられた生徒の姿に、

子どもたちは、いじめそのものへの認識を変えると共に、自分たちがいじめていた友達への認識も変容させていったという。

これらの取り組みを通して、「いじめ」の問題が発生するとクラス討議が行われるようになったという。

この時期、道徳教育におけるいじめ問題への取り組みは、「人格の尊重」や、「友情や信頼」をテーマにした授業を行うことで、子どもたちが「他者を思いやる気持ち」を持つこと、教科の活動や、学級活動や行事といった特別活動など、学校での教育活動全体を通しての取り組みの必要性が言われ、教員がその可能性を追究していった時期であると考えられる。また、陶山の実践からも、鑑みられるように、いじめる側の子どもたちが抱えている「自己の存在」を認めてほしいという願いは、自己の存在や、その価値に対しての揺らぎがあることを示している。

第二期のいじめ問題研究では、いじめる側の子どもたちを含めた、「自己の存在を認めてほしい」という願いと、そこに揺らぎを感じることに對して、その背景に何があるのかが、分析されていく。

第二章 子どもたちの関係性の変容に取り組む～第二期の道徳教育におけるいじめ問題～

第二期のいじめ問題研究においては、第一期での研究の成果や課題が、深められていったことが特徴として挙げられる。例えば、いじめる側の子どもたちの背景にある抑圧を個人の問題として帰結するのではなく、学級の関係性や学校のあり方、社会的背景にまで、広げて考察し、子どもたち全体が抑圧を感じていることを明らかにしていった。

そこでは、いじめ・いじめられを生み出す学級の関係性などが指摘されていく。四層構

造における「観衆」「傍観者」の立場にいなながらも、学級集団の権力的な構造の中でやむをえずその立場にいる子どもたちの存在も指摘されるなど、学級集団全体がいじめ・いじめられの当事者でなくとも子どもたちにとって強迫的であり、互いが共同し、相互性をもって自立していくことができる集団にはなり得ていない状況が明らかにされていく。

そして、第二期においては、子どもたちのいじめの中に、大人の中で権力として働きうる暴力や金銭が介在していく中で、子どもたちの内面や関係性を競争秩序が支配していく状況をどう読みとくかが、議論される。

前島康男は、「いじめ問題を理解する鍵は、今日の子どもたちの思春期葛藤のあり方にある」⁴³⁾ という指摘をおこなっているが、本来自立のために葛藤し、葛藤場面が保障されていくことで、自立していく子どもたちの葛藤そのものに、困難や歪みが生じていることを著書『いじめ』のなかで指摘している。競争の対象が、広がりを見せ、子どもたちの関係性が、より強迫的なものへと移行していく中で、葛藤が保障されることで自立していく子どもたちがその機会を奪われ、自己の葛藤を引き受けていく力や、仲間と共同していく力をつけていく機会が奪われていく状況が指摘されていく。

小学校教員である出羽敏之は、『道徳教育』の中で1997年7月に組まれた特集、「『いじめ』を乗り越える道徳授業づくり」の中で、いじめ・いじめられの中にある子どもたちの関係性を以下のように分析している。「子どもたちの中に、ある空間の中におけるけり落としあいとでも言えそうな競争関係、緊迫した関係が存在する。だから、友達関係が希薄で、互いに干渉せず、うまくお互いを合わせようとしている。その中でいじめは、ある種の、マイナスのかかわりとも言える。」⁴⁴⁾ そ

して、自身の教育活動の中で「友達をけ落とし排除していくことのみで自分の優位性を保ったり、安定させたりしている関係よりも、共に喜び悲しみあえる関係。共に弱い存在であることを認め合いながら、差別して排他的に自立を進めるのではなく、共に励まし、自立していくかかわり合いの大切さを考えさせていきたい。」⁴⁵⁾としている。

また、同じく『道徳教育』1997年7月号で、小学校教員の浦田一幸は、自身の担任する六年生の学級で、「インフォメーション係」が誕生したことを紹介している。「インフォメーション係」は、学級会における「クラスの友達一人ひとりのことをもっとクラスのみんなに知らせるような係をつくってみたい。」⁴⁶⁾という子どもたちからの発言から生まれ、本人やまわりの友達からきちんと取材をし、まわりの友達には「その子の印象やよいところ」⁴⁷⁾などを尋ね、200～300字の記事を作成、毎週二人の級友が掲載される新聞を作っていたという。この学級において、浦田は、道徳で「一人ひとりの個性」⁴⁸⁾を、学級活動で「自分のよさを生かそう」⁴⁹⁾という授業を行っており、浦田自身の学級の子どもたちへのまなざしが、子どもたちからの自発的な係活動へとつながっていったと考えられる。また、子どもたちからの自発的な「係活動」は、自治的集団への成長という点でも意義がある。

この時期、道徳教育においては、自己の存在価値への揺らぎを感じさせられるなかで、攻撃的な他者関係を結ばざるを得ない状態にある子どもたちに対して、「一人ひとりのよさ」を本人がそして、学級の仲間が感じていくことに留意した取り組みが行われていく。また、いじめ・いじめられの中で、強迫的であり、互いが共同し、相互性をもって自立していくことができる集団にはなり得ていない、集団の関係性を変容させていくことに取り組んだ

ことも、特徴として挙げられるとともに、評価できる。また、この時期、いじめによって心的外傷を抱えている子どもたちの存在も多くの研究論文で触られていくが、「一人ひとりのよさ」を自身が知り、学級の仲間が評価してくれることは、いじめにより心的外傷を抱えている子どもたちにとって、自己への肯定的感情を生むと共に、いじめ・いじめられといった、攻撃しあう関係性ではない他者関係も学級の中に存在していきうということを知るといって大きな力になる。

しかし、学級の関係性に大きく関わる、学校のあり方、社会的背景をどう問うていくか、という点では課題があったと考えられる。この点を問う、もしくは、学校のあり方を変容させていくことに取り組まなければ、子どもたちの抑圧状況そのものを変容させていくことにならないからである。

第三章 関係性の読みひらきから学級・学校づくりへ～現代の道徳教育におけるいじめ問題～

第二期の「いじめ問題研究」とその後の研究の境界については、1997年ごろがその境であるといえるのではないだろうか。そして、その境は重なり合う形で存在すると考えられる。

1997年は、大河内清輝君の自殺事件など、多くの子どもたちがいじめ・いじめられの中で苦しんでいたことに対する、おとなたちからの応答が続いている時期である。それとともに、いじめ・いじめられだけではなく、さまざまな形で、他者関係に困難を抱いたり、生きづらさを感じる子どもたちの姿が、「キレる」「新たな荒れ」といった言葉で報告されるようになる。そして、いじめ・いじめられ関係の解決と共に、子どもたちの関係性やその生活現実を今一度丁寧に読みひらく必要

性が指摘されたのもこのころである。

第三章では、第二期以降のいじめ問題研究を現代の研究と位置づける。

現代においても、いじめは起り続けており、第二期に顕在化してきた、大人社会の中で権力として働きうる金銭や暴力が介在するいじめも起り続けている。これは、「競争原理」の中で、自分の持つ能力を常に立ち止まらず発信し続けなければならない、個性さえも競争の対象となる中で、「弱者の立場」に立たされることは、「自己責任」であるとされる社会的背景や、学校でも「競争環境・競争構造」⁵⁰⁾が存在する中に、子どもたちが置かれていることと無関係ではない。

また、第二期に、いじめる側の子どもたちが置かれている抑圧状況や、虐待的環境、また、生育史の中での虐待経験の可能性等が、指摘されていくが、現代のいじめ問題の研究においても、当事者らからの丁寧な聞き取り等により、いじめる側の子どもたちが、かつて、暴力の被害者であったり、葛藤やコンフリクトを暴力で解決していく集団の中に置かれ続け、暴力の文化の中にいたことが指摘されている。

それゆえ、現代のいじめ問題解決に向けた取り組みにおいては、第二期に子どもたちの関係性を読みひらいた研究や、実践交流が行なわれていった成果をもとに、教室を空間として捉えた議論・研究が生まれてきている。それは、ただ単に、物理的に教室という場所が存在していると捉えるのではなく、つながりや関係性、居場所、公共空間をどう成立させていくのかという議論である。これは、学校そのもののあり方にも広がる議論である。そして、このことに、留意しながら、「予防」と「解決」双方を同時に行っていくことが、現代のいじめ問題研究の特徴として挙げられる。

第三章では、第二期以降の道徳教育におけるいじめ問題への取り組みについて考察していく。

道徳教育においても、学校づくりに留意しながらの、いじめ・いじめられの「予防」「解決」への取り組みが行われていく。

その取り組みの一つとして、新潟県での取り組みがある。新潟県教育委員会では、「いじめの起きない学校づくりのために—いじめ防止学習プログラム—前編・後編」⁵¹⁾の冊子を作成し、道徳の授業も含めた、学校づくりに留意しながらのいじめ問題への取り組みへの提案を行っている。

ここでは、小学校で「豊かな人権感覚を育てる『道徳』の授業」⁵²⁾ 中学校で「自他の人権を大切にする『道徳』の授業」⁵³⁾などを提案。また、中学校の学級活動では、「いじめの心理を学ぶ授業」⁵⁴⁾を提案し、いじめの四層構造など、専門的な内容も含めた、いじめ問題そのものへの理解を深める授業を提案している。

それとともに、いじめ問題に学校全体で取り組む、行事などの特別活動における提案が行われている。また、ピア・サポート、ピース・メソッドといった取り組みや、これらの取り組みを基盤としての学校づくりへの提案もなされている。

ピア・サポート、ピース・メソッドとは、以下のような取り組みをいう。

日本におけるピア・サポートは、「①ゲームやロールプレイングを活用した体験的なトレーニングを通して、②子どもたちの基礎的な社会的スキルを（技能）を段階的に育て、③最終的には子ども同士（仲間=peer）が互いに支えあえるような関係をつくりだそうとする取り組み」⁵⁵⁾をいい、大きくは、活動の準備段階である領域1と、具体的な活動を行なっていく領域2に分けられている。

他者との関わりに肯定的な感情を抱き、社会的スキルを育てる取り組みであるため、「活動」そのものに幅広さが見られる。準備段階では（他者との関わりが可能な）ゲームなども行なわれる。富山県での例であるが、上市町立白萩西部小学校の活動を例に挙げると⁵⁶⁾、6年生と1年生がペアになり、学校行事に参加していく活動等が行なわれている。

また、ピース・メソッドは、オーストラリアのフィリップ・T・スリーが開発した『いじめ防止プログラム』（ピース・バック）を原型とするもので、教職員全体で生徒指導に取り組む際の手法として、国立教育研究所生徒指導研究室が提案している。⁵⁷⁾ 取り組みであり、「一年から一年半の取り組みを視野に入れた」⁵⁸⁾ ものである。そのため、新しい取り組みではあるが、今までの取り組みをやめて、まったく新しい取り組みを行うというのではなく、従来の生徒会活動や行事等を生かしうる、というよりそれらの活動を再評価し、より、子どもたちや教職員が主体的に取り組むことに、留意した活動でもある。

PEACEのP・E・A・C・Eにはそれぞれ「Preparation」（準備）、「Education」（教育）、「Action」（行動）、「Coping」（対処）、「Evaluation」（評価）の意味が込められている。そこから、ピースそのものの有する「安全」「平和」を生み出す活動である。具体的には「Preparation」（準備）の場面では、「子ども、教職員、保護者へのアンケート調査」を、「Education」（教育）では、「アンケートの分析と認識の共有化」を、「Action」（行動）では、「達成目標の設定と活動案（方策）の策定」、「Coping」（対処）では、「活動案（方策）の実践」を、「Evaluation」（評価）では、「Preparation（準備）と同じアンケートで取り組みの評価をする」⁵⁹⁾ ことを、いじめ問題への取り組みとして行ってい

く。

双方共に、いじめ問題の「解決」だけではなく「予防」に留意しており、学校づくりの視点を含んでいるという特徴がある。いじめを「予防」し、なくしていくためのとりくみを学校全体で行なう取り組みであり、子ども・教員・保護者が、学校づくりの主体者となることを意識した取り組みであるといえる。

学校づくりがいじめの「予防」につながっていくのは、学校に関わる子ども・教員・保護者が、学校づくりに主体的に参加するためには、対等な関係性が要求されるからである。対等な関係性を築こうとする過程で、例えば、教員が、職員室での関係性や職員会議が成立しているのかどうかを見直すことにもつながる。それは、自己の学級の子どもたちの関係性を見直すことにもつながり、学級における対等な関係性構築への取り組みに、つながっていく。

新潟県での取り組みは、学校づくりが、いじめ・いじめられの「予防」「解決」にとって意義あることを意識した取り組みである。とともに、道徳の授業を含めた、いじめ問題に関わる授業の提案は、実際に県下の学校で行なわれている授業を紹介しており、学校現場でいじめ問題やいじめ問題に関わって道徳教育に取り組んできた教員や学校が認められる場面をつくっている。

いじめ・いじめられには、学級集団の権力的な構造が関わっている。それゆえ、その解決には、権力的な関係性を変容していくことが不可欠である。

道徳教育におけるいじめ問題への取り組みにおいては、第二期から、継続して、学級集団における権力的な構造を意識した取り組みが行われている。それとともに、現代の特徴として挙げられるのが、教員が関係性を分析するだけではなく、子どもたちとともに学級

集団の権力的な構造を読みひらいていく取り組み、学級の主体者である子どもたち自身と関係性変容させていこうとする取り組みである。

子どもたちが、学級の中に弱者を設定することで自己の居場所を築いていくといった、権力構造による学級の中の関係性の変容に取り組んだ実践として、中学校教員である高橋智佳子の「暴力関係の内側にいる『僕』『私』」⁶⁰⁾がある。高橋は、学級の子どもたちが、「言葉の暴力で他者を脅かしながら、自らも怯える子どもたちが、その関係の内側に自分もいるのだと気づくまで」⁶¹⁾自身は何ができるかを問う。

そして、高橋は、一、二、三学期に一度ずつ、学級で大きな話し合いを持つ。

一学期は主に「悪口や嘲笑があるという事実」⁶²⁾を明らかにし、「なぜ言うのか」⁶³⁾「それを言われたり聞いている人はどういう気持ちか」⁶⁴⁾を出し合ったという。

しかし、二学期、一学期の話し合いにも関わらず、からかいや嘲笑は収まらない。高橋は、二学期「誰かが誰かを傷つける言葉の暴力は、クラスの中の一人ひとりの利害によって無意識のうちに支えられ、しだいに強固な仕組みとなってい」⁶⁵⁾くこと、「言葉を発する者も、言われる者も、それぞれの不安・苛立ち・迷いの中で、その構造を無意識に支え、自らを縛っていることに気づく」⁶⁶⁾ことを目的に、話し合いが行われる。

そして、三学期「今のクラスの状況について思うこと」⁶⁷⁾というテーマで、文章を書き、紙上討論を行う。その中に権力構造上、上位に立とうと必死であった隼人の文章が学級を変えてゆく。隼人は「うちのクラスはグループ（どのクラスもそうだと思うが）しこうだ。どこかのグループに入っていないとはくがいされる。誰かと意見を同一にしなければはぶ

かれる。しかたなく、したくもない、言いたくもない言葉を言ってしまう、やってしまう。他人の意見は尊重しない、核心を言われると、すべてが変わる。このままだとおとなになってから、確実に後悔する。…（後略）」⁶⁸⁾という文章を書き上げる。その後も、二度目の紙上討論が行われるのであるが、子どもたちは、「自分たちが暴力的な関係性の内側にいる」⁶⁹⁾ことを意識し、それを「支えている一人に自分になっているのなら、それを壊す一人にもなれる」⁷⁰⁾ということに気づいていったという。

いじめ・いじめられなど、暴力的で、強迫的な関係性は、権力構造上、上位に立っても、「しんどさ」や「生きづらさ」を感じるものである。道徳教育におけるいじめ問題への取り組みでは、これらを言語化していくことを支えることも必要なのではないかと考える。

高橋の実践は、高橋自身が学級の子どもたちの関係性を分析し続けたこと、そして、学級の一員である隼人の学級の関係性の分析が、子どもたちの気づきへとつながっていく。学級における権力的な関係性を変容させていくためには、教員が子どもたちの関係性を分析し続け、そして、子どもたちとともに、学級の関係性のあり方を問うていくことが必要なのではないだろうか。

権力構造上、上位に立つことで、必死に居場所を探そうとしている子どもたちの背景を聴き取る場面も道徳教育では必要になる。高橋自身、隼人が抱えている葛藤や劣等感を丁寧に聴き取っている。また、高橋の学級では発達課題を抱えた子どもが、抑圧される側に立たされる。高橋は、抑圧された子どもの思いや、その子への理解を班長会を通して、話し合った。友達への理解を深めることで、一人一人が学級の仲間であることを子どもたちは認識していく。この班長会へも隼人は参

加しており、高橋が自身の思いを聴き取ってくれたことや、高橋の学級の仲間に対する姿勢を知ることが、隼人の文章につながっていったと考えられる。

学級の関係性を変容していくためには、関係性そのものを討論することが必要である。それと共に、討論を通して、互いの思いを知る場面をつくることで、自身の思いを言語化することが保障される場としての学級が立ち上げられていく。そして、そのことは、自分と同じように、学級のほかの子どもたちも、葛藤や苦しみを抱えており、共に、課題を越えていきながら成長していく仲間としてつながることを可能にしていく。それは、学級の子どもたち同士が、排除しあう存在としていたのではなく、互いの成長を、確認しあいながら、「存在していくこと」ができる空間へと学級を変容させていくのではないだろうか。

近年、道徳教育におけるいじめ問題の解決として「強い心や勇気での解決」という提案も存在する。確かに、正義のための勇気は尊ばれてしかるべきものである。しかし、勇気が「教師が示すこれが正義だという方向に進むこと」であるなら、それは道徳教育の趣旨に反する。また、道徳教育が抑圧になってしまう可能性もはらむ。

船越勝は対話・討論・討議の指導について述べた文章の中で、以下のように述べている。「学級内外に、ケアし、応答する関係を紡ぎだし、子どもたちが語りだすための準備を指導として展開する必要がある。さもないと暴力と排除の関係性のなかで生きてきた現代の子どもたちは自らの言葉を語りだす勇気をもつことができないのである。」⁷¹⁾

勇気は、強権的な力を仲間に向けるためのものであってはならない。勇気は、発揮されるならば、学級の誰も排除されないために、仲間全員の思いを受け止めるために、仲間を

支えるために発揮されるべきものである。

おわりに

道徳教育におけるいじめ問題への取り組みは、道徳の授業のみならず、「学校の教育活動全体を通じて」行われてきた。

子どもたちに、他者と関わる場面を多く保障すること。「思い」を語る場面では、自己を「語りながら、自己を取り戻していく」⁷²⁾過程を保障し、「意見」表明を保障すること。その過程で、新しい仲間の一面を知ることを含めて、他者と出会うことを保障すること。また、学級づくりの視点を持った道徳教育を行い、学校づくりへの可能性を追究すること。いじめ問題における道徳教育はこれらのことを保障すべく、取り組んできた。

これらのことは、いじめ問題の「予防」や「解決」に向けてのアプローチとして、さまざまな可能性を見出すことにもつながったと考えられる。

いじめ問題は、上記のことが保障されなくなる状況も、原因である。道徳の授業や道徳教育に取り組むとき、子どもたちにこれらのことを「保障」する授業や取り組みができていくか、常に問うていく必要がある。

また、いじめ問題には、「競争原理」のなかで、これらのことが「保障」されないことも、背景として存在する。権利や人権の問題を道徳教育で考えるとき、子どもたちの生活現実とつながっている社会のあり方を問うていく必要がある。

自身が存在していることへの揺らぎや、自己肯定感への揺らぎを常に感じている子どもたちにとって、教員が、常に問い直しながら道徳教育を行っていくことは、道徳教育が、仲間とのつながりに裏打ちされた「自己肯定感」へとつながっていく場となることに寄与し、それと共に、学級づくり・学校づくりに、

主体者として子ども達が取り組める場をつくっていき得る可能性を持っているのである。

参考 拙著 「生活指導の立場から見たいじめ問題研究」日本生活指導学会編、『生活指導研究No.21』エイデル研究所，2004年9月。いじめ問題研究全体におけるの時期区分は、上記論文を参考にした。

【注】

- 1) 綿屋りさ『蹴りたい背中』河出書房新社，2003年。
- 2) 同上，140頁。
- 3) 土井隆義，岩波ブックレット『「個性」を煽られる子どもたち』，岩波書店，2005年。
- 4) 同上，2頁。
- 5) 同上，5頁。
- 6) 同上，3頁。
- 7) 金城学院大学における筆者の担当授業，2005年度，前期に実施。
- 8) 同上の授業における学生の発言。
- 9) 文部省『小学校学習指導要領解説 道徳編』国立印刷局，1999年。
文部省『中学校学習指導要領解説 道徳編』国立印刷局，1999年
- 10) 同上。
- 11) 折出健二は，著書『子育て・教育とも育ち』の「愛知・大河内君事件の調査と分析」の中で，愛知県民教育研究所の「いじめ問題調査研究プロジェクト」の会議参加者の意見のやりとりから，明らかになった問題として，5つにまとめた中で，「こんにちのいじめは、『困り込み型』だと見てよいが，この場合，大河内君のようにグループのなかでどう生きるかを考えてしまうのではないか。またそれとも絡んで，四人の生徒どうしの関係を見ていく必要がある。」という記述をおこなっている。折出健二『子育て・教育・とも育ち』，1996年，中日新聞社，111頁。
- 12) 森田洋司・清水賢二『新訂 いじめ～教室の病』，1997年，1986年初出，金子書房，48頁。
- 13) 金子保「いじめといたずら・ふざけ」『道徳教育』1985年8月号，明治図書，51頁。
- 14) 同上，52頁。
- 15) 同上，54頁。
- 16) 陶山真司「自分の行為に気づかない」『道徳教育』1985年8月号，明治図書，41頁。
- 17) 18) 19) 20) 同上，43頁。
- 21) 22) 23) 同上，44頁。
- 24) 25) 同上，45頁。
- 26) 近藤博文「学級経営で大事にしたいことは」『道徳教育』1986年8月号，明治図書，5頁。
- 27) 同上，6頁。
- 28) 29) 30) 31) 32) 33) 34) 同上，42頁。
- 35) 尾木直樹，楠正明，佐藤建男，高安正平，能重真作，松本美津枝著『いじめを超えて』，学陽書房，1986年，185頁。
- 36) 37) 同上，187頁。
- 38) 同上，188頁。
- 39) 同上，191頁。
- 40) 41) 同上，195頁。
- 42) 同上，197頁。
- 43) 前島康男『いじめ』，1995年，創風社，49頁。
- 44) 45) 出羽敏之「かかわり合いの中で」『道徳教育』1997年7月号，明治図書，13頁。
- 46) 浦田一幸「クラス全体で一体になる活動を設定する」『道徳教育』1997年7月号，明治図書，47頁。
- 47) 同上，48頁。
- 48) 49) 同上，47頁。
- 50) 折出健二は、『最新青少年事情サミングアップ』の「いじめ」の項で，「学校の競争環境・競争構造が「いじめ」の発生に影響している。」としている。『最新青少年事情サミングアップ』，太田政男編，2003年，教育開発研究所，84頁。
- 51) 新潟県教育委員会『いじめの起きない学校づくりのために』前編，後編，2000年。
- 52) 同上，48頁。
- 53) 同上，52頁。
- 54) 同上，60頁。
- 55) 国立教育政策研究所生徒指導センター『生徒指導国際フォーラム1999～2001報告書集「教職員」・「子ども」・「地域」ではじめる学校づくり～予防教育的な生徒指導の推進のために～』，国立教育政策研究所生徒指導センター，2003年，53ページ。
- 56) 宍戸美喜子「学校全体でコミュニケーション力を高める～ピア・サポート・プログラムの実践」『児童心理』2003年10月臨時増刊号，2003年。

- 57) 58) 国立教育政策研究所生徒指導センター『生徒指導国際フォーラム1999～2001報告書集「教職員」・「子ども」・「地域」ではじめる学校づくり～予防教育的な生徒指導の推進のために～』, 国立教育政策研究所生徒指導センター, 2003年41ページ。
- 59) ピース・メソッドの説明については, 新潟県教育委員会『いじめの起きない学校づくりのために～いじめ防止学習プログラム～』前編, 第2章「ピース・メソッドについて」をもとに, 構成。
- 60) 61) 高橋智佳子「暴力の内側にいる『僕』『私』」全国生活指導研究協議会『生活指導』2001年2月号, 明治図書, 32頁。
- 62) 63) 64) 同上, 36頁。
- 65) 66) 同上, 37頁。
- 67) 68) 同上, 38頁。
- 69) 70) 同上, 39頁。
- 71) 船越勝「対話・討論・討議の指導小学校分科会基調」『全生研第45回全国大会紀要』2003年。
- 72) 全生研第47回全国大会中学校「荒れ暴力の指導と集団づくり 中学校」の分科会における実践報告を受けての折出健二氏のまとめの言葉より。全生研第47回全国大会, 2005年7月31日～8月2日, 於 埼玉県草加市, 獨協大学。