

人権の視点抜きでの道徳教育は可能か？

——「いじめ指導」を例にして——

大庭宣尊

(受付 2009年10月30日)

はじめに

「…子供の権利の行使の相手は親であり、教員です。子供にとっての最善の利益が子供が求めることは違うことは少なくありません。未熟な子供は親や教員によって保護されなければなりません。子供の権利条例は、この点に十分対応できていないのではなりませんか。」

「…私は、子供が権利を主張する前に義務の遂行が先であると思います。…子供は特別な保護を必要とする未熟なでもあります。子供を守るためにいろいろ権利を与えることは何の効果も期待できず、むしろ与えた権利を盾に自己主張する子供が増加し、家庭崩壊、学級・学校崩壊、社会秩序の崩壊が懸念されます。このような条例を制定するエネルギーを親子のきずな、先生と生徒の縦のつながり、社会道徳の拡充に充当すべきだと思います。」

上の発言は、広島市議会2008年9月定例会議事録より引用したものである。発言中にもあるように広島市は「子どもの権利条例」を制定しようとしているのであるが、議会の合意がなかなか得られないという状態にある。

子どもに権利を「与える」と自己主張ばかりする子どもが増え、秩序が崩壊しかねない。子どもの権利などということを考えるよりも、きずな・つながりを強め、道徳の拡充に努めるべきである。こうした論調は、ここ数年の教育基本法改「正」、学習指導要領改訂にあたってその流れの基調低音としてあった¹。また、1990年代当初、「児童の権利に関する条約（通称：子どもの権利条約）」が批准されようかという時期にも頻繁に聞かれたものである。当時、教育現場において子どもの権利条約、殊に第12条「意見表明権」に関しての懸念の声をよく耳にしたものである。

「…小中学校の校長や幼稚園の園長からは、子供の権利条例が策定され、子供の権利が保障されるようになると、子供が言うことを聞かなくなる。また、保護者が学校や幼稚園に対して無理難題を押しつけてくるという強い懸念が表明されています。権利ばかりを強調すると、子供のわがま

1 「人権派」という言葉がマイナスのレッテルとして一部マスコミで流通・定着していったのも、こうした流れと無縁ではあるまい。

まが助長されるとの懸念については、そもそも、学校教育や家庭教育の中で克服すべきものであり、子供の権利は何をおいても保障されるべきと考えます」(広島市議会2008年9月定例会議事録)

この発言は条例制定賛成の立場からのものであるが、現時点においても教育現場に上のような懸念が根強いことを指摘している。また、こうした懸念は管理職ばかりのものでもないだろう。ところが、「子どもの権利条約」は1994年に批准され、広島市は児童・生徒に対して、「子どもの権利条約」についてきちんと教えるよう学校教育現場に求めている。だとすれば、そうした懸念を抱く教員は、「権利ばかりを強調すると、子供のわがままが助長される」という、権利と道徳とを二項対立的に捉える考え方に対してどういう立ち位置にあるのだろうか。さらに言えば、2008年に改訂された学習指導要領においては道徳教育の充実が唱われている。その道徳教育において、道徳と権利を対立的にとらえるとすれば、子どもたちに何を〈教える〉ことができるのだろうか。上でみたような、権利を「与える」よりは道徳の拡充と考えるパターンリズムで展開される道徳教育にあって、子どもが人間主体として現れることが可能であろうか。

本稿では、「道徳教育」を権利・人権という視点から捉えなおすことで、児童・生徒が与えられ教えられ守られるばかりの客体ではなく、権利主体として、人間主体として、今・ここで他者とともに生きていく方向性を開く、その可能性を探りたい。その際、道徳教育の中に括られることの多い「いじめ」をめぐる指導を例にとりながら論を進めていくことにする。

1. 道徳教育＝教師の仕事への社会的期待

私が担当する講義(教育社会学Ⅱ)で、100名ほどの受講生に「現在の日本の教育に関してあなたが『問題』だと考えるのはどんなことか」と質問すると、「(子ども・大学生)の学力低下」「子どもたちの間にある格差」などとともに、「やっていいことと悪いことの判断がつかない子どもが増えている」などといった記述が見られる。

「先生は本来学問だけでなく、道徳なども教えることがしごとです。ですが、最近教える側の先生の方の道徳や常識がないように感じられます。その裏付けとして、最近先生に関するニュースが増えています。(中略)このような人間が子どもたちに何かを教えることはできないと思います。」

「先生が生徒にきちんと怒ることができなくて、悪いことは悪いと理解するまで教えることができないということ。モンスターペアレントと呼ばれる親たちが教育現場まで乗り出して来て、文句などを言うことにより、教育をきちんと行えなくなっている。」

受講生の大半は教職志望というわけでもない、心理学や社会学、教育学を学ぶ学生たちであり、上に引用した文章も、教育学専攻の学生のものではない。彼ら彼女らが実際にそうし

た子どもに困惑したという形跡もないし、持ち出される語彙からしてマスメディアにおける語りに影響を受けているとも推測できる。しかし、彼ら彼女らが、「やっていいことと悪いことを理解するまで教えること」「道德を教えること」は「先生」が行うべき仕事だと考えていることは確かであろう。

そうした考えは、「悪いことは悪いと理解できていない子ども」が多く見られる現代社会に限ったものではない。フランスの社会学者 E・デュルケームが言うには、教育は「個人およびその利益をもって、唯一もしくは主要な目的としているのではまったくなくて」、若い世代を組織的に社会化するにあたって、「個人的存在」と「社会的存在」を各人の内部に作り上げる。そのうちの後者、「社会的存在」を形作るものの一つに道德的信念があげられる²。つまり、近代公教育（学校教育）は、道德的社会化機能をはたすべきだということである。だとすれば、先の学生のことばにも見られるように、日々の教育実践を通して道德的社会化（教育学で言えば道德的人格形成）にたずさわるべき教員（先生）は「道德的であること」が求められ、そのため、教員の非道德的ふるまいはマスメディア上で、時には必要以上とも思われる程度に、厳しく指弾されたりすることもうなずけよう。

だが、教員が十分に「道德的である」として、“道德を教えること”はどれほど可能なのだろうか。「道德を教える」として、道德の何をどのレベルで教えるのだろうか。そもそも現代社会において、道德教育を教師の仕事として期待しているのは誰なのだろうか。

2008年に改訂された学習指導要領では、「豊かな心や健やかな体を育成することについては、家庭や地域の実態（教育力の低下）を踏まえ、学校における道德教育や体育などの充実を重視している」（『学習指導要領解説総則編』第1章総説，2改訂の基本方針③）という。家庭や地域の教育力の低下という実態に対応するために、学校で道德教育を充実させていかなければならないというのである。あらためて充実させるというのであるから、現状の道德教育は（少なくとも文部科学省からして）満足できるようなものではないということであろうが、実態はどうなのであろうか。

それを考える一つの材料として、日本 PTA 全国協議会が行った保護者対象意識調査のいくつかのデータを、社団法人日本 PTA 全国協議会『平成20年度教育改革についての意識調査：教育に関する保護者の意識調査報告書』2009（平成21）年3月から取り上げてみよう³。

質問は「学力」に関するものからはじまっている。「子どもの学力向上のため学校に求めたいことがありますか」という問いに対しては、保護者全体の63.9%（小学生の保護者62.5%，中学生の保護者65.3%）があると答えている。「学力」の次に、「総合的な学習の時間」や「小学校の英語活動」などに関する質問が続いた後、「道德の授業について」の質問

2 デュルケーム，E.（麻生誠・山村健訳）『道德教育論（上）』明治図書，1964

3 <http://www.nippon-pta.or.jp/material/pdf/20kyouikukaikaku.pdf>

がある。道徳教育の実態に若干なりとも触れることができるので、詳しくみておこう。

道徳の授業についての最初の質問は、「あなたのお子さんは道徳の授業について『面白かった』または『ためになった』と感じていますか」というもの。「とても面白かった、または、ためになった」が（全体17.1%、小学生22.6%、中学生11.4%）であり、「まあ面白かった」は（全体42.6%、小学生46.7%、中学生38.4%）となり、「まあ」まで含めた「肯定的評価」が全体で6割程度である。ただし、小学生が70%弱であるのに対して中学生が50%弱と大きな開きを見せている。では、「あなたのお子さんは道徳の授業で印象に残っていることが何かありましたか」という質問に対してはどうか。「ある」が（全体29.0%、小学生34.8%、中学生23.1%）で、「あったが思い出せない」が（全体31.0%、小学生32.5%、中学生29.6%）、さらに「特にない」が（全体34.1%、小学生27.3%、中学生41.1%）となっている。この数値から、現在の道徳教育が「十分な」成果を上げているとみることは難しいし、学習指導要領で「拡充」の必要性を唱えなければならない実態なのだ（と、文部科学省は言うだろう）。

では、そうした実態を踏まえた保護者自身の意識はどうか。「現在、道徳の時間は年間で35単位時間（週1単位時間）と設定されていますが、このことについてあなたはどのように思いますか」に対し、「現在程度でよい」が（小学生69.1%、中学生63.8%）で最も多く、「増やした方がよい」は（小学生16.6%、中学生13.5%）であった。量的な拡充を望むものは少ない。続けて、「(略)道徳教育の授業について、あなたは教師に何を期待するか具体的に記述してください」という質問がなされている。回答者は1,973（本調査の有効回答総数4,009）で、約半数近くの回答率。自由記述であることを考えると少なくない回答率と言えるだろうが、調査者による分類に従えば、「指導の充実」という範疇にはいる回答が「その他」を除けば最も多く18.4%になっている。次いで、「心の教育」が9.9%となっている。また、「教員の資質の向上」という教員自身に関わるものも6.8%ほどある。

具体的な記述例もいくつかあげられているので見ておこう。「しつけについて充実してほしい」「良い事と悪い事の区別ができる様に学校でも指導してほしい」や「命の大切さを教える」「礼儀作法のしっかりした体育系の先生にお願いしたい方がいいと思います」「友達同士でのコミュニケーションのとり方」「日本人としての誇りを教えて貰いたい」など内容に関するものも多く見られるが、それと同じくらい、授業の進め方や副読本の不十分さなどに関する指摘が多い。

「話を聞くだけでなく、いろいろな意見や考えが発表できるような授業が良いと思います」
 「毎日の生活の中で起こる事に対して、指導をお願いしたい」
 「大人の常識を押しつけるのではなく、子供の感性を大切にしたいと思っています」
 「生徒の立場になって考えて話をして欲しい、大人の意見だけを述べないでほしい」
 「子供達に自主性をもたせるような授業を行ってほしい」

「副教材を現実的な内容にしてほしい」

これらの意見は道徳の授業に対する批判とも読めるが、もっと直接的な表現のものもある。

「副読本を読んで話し合うだけでは国語の授業と変わりなくなってしまう。生徒ひとりひとりの意見を引き出す様な研修をしてほしい」

「現在は道徳の時間に進路についての話が多いようですが、もっと心を育てる授業、いじめなどについて子供達が考え、話のできる授業をしていただけるといいなあと思います」

少数ながら、「本来ならば家庭ですべき事柄まで学校で行って頂いている部分もあり、まずは親として意識の向上を持つべき。(略)今の状態、充分頑張っていると思います」などと、「家庭ですべき事柄」まで教師の仕事として任せてしまっているという記述も見られるが、少なく見ても保護者の半数は、道徳教育を学校／教師の仕事と捉えているのではないだろうか。とすれば、さきあげた受講生の言うように、マスメディアで報道されるような一部の例外（イメージとしてのモンスター・ペアレンツ！）が仮にいたとしても、保護者がクレームをつけるから「悪いことを悪いと理解するところまで教えることができていない」わけでもなさそうだ。むしろ、「良い事と悪い事の区別ができる様に学校でも指導してほしい」（報告書より）という親の方が多く考えた方が実状にそった見方だろう。

ところで、「学校でも指導してほしい」というのだから、「良い事と悪い事の区別ができる様にする」のは家庭（保護者）の仕事でもあるということであろう。では、家庭でのしつけ・教育はどうなっているのか。

「あなたの家庭では、子どもに対して次のことを『きちんとするように』普段から口に出して教えていますか」という質問では、「部屋の整理整頓・後片付け」「挨拶や返事をする事」「きちんとした言葉遣い」「うそをつかない」「約束を守ること」「多少いやなことがあっても我慢すること」「弱いものいじめはしないこと」「ひとの迷惑になる様なことはしない」「損をしても正しいことをする」の9つの項目について聞いている。“いつも言っている”が小学生・中学生ともに6割程度以上のものは、「挨拶」「約束」「迷惑」であり、“たまに言う”まで加えると9割に達するものがほとんどである。ここで例外として目立つのが、「損をしても正しいことをする」であり、“たまに言う”まで加えても、小学生53.9%、中学生52.8%であり、“ほとんど言わない”が10%を超えるのはこの項目だけである⁴。

これら9つの項目をおおざっぱに分けると、「整理整頓」は身のまわりのことであり、「正しいこと」は正義・信念などに関わるものであると言えるが、残りの7つは人間関係に関わ

4 ちなみに先ほどとは別の講義の受講生に尋ねたところ、ほとんどの学生が「考えてみればそんなこと言われた覚えがないなあ」という反応であった。

ることだと言えよう。人間関係上の事柄は教えられているのであるが、それと対比すると正義・信念に関しては家庭で語られることが少ないようである。ここでは、そうしたあり方が「良いか悪いか」を議論せず、一つの実態としておさえておきたい。

この節では、道德教育が学校／教員の仕事として社会的（保護者的）に期待されていること、かといって現状の道德教育への不満がないわけでもないこと、改訂学習指導要領が道德教育の拡充を唱える際に前提とする「家庭の教育力の低下」という事態は、少なくとも保護者自身の評価からすると「危機的状况」にあるわけでもないこと、などが確認できた。次節では、その不満の底にある「毎日の生活に結びつかない道德教育」について考えていくことにしたい。

2. 「毎日の生活に結びつかない道德教育」

ここで、先ほどの調査結果の中から、子どもが道德の授業についてどう評価しているのかについてもう一度、見てみることにしよう。

道德の授業について「とても面白かった、または、ためになった」と感じている子どもは全体で17.1%（小学生22.6%，中学生11.4%）であり、「まあ面白かった」まで含めた「肯定的評価」は小学生が70%弱であるのに対して中学生が50%弱と大きな開きを見せていた。また、道德の授業で印象に残っていることが「ある」は全体で29.0%（小学生34.8%，中学生23.1%）であり、「あったが思い出せない」が全体で31.0%（小学生32.5%，中学生29.6%）、「特にない」が全体で34.1%（小学生27.3%，中学生41.1%）となっている。小学校から中学校にあがると何らかの成果を示していると思われる数値は一気に下がっていくのである。それははたして、「発達段階」によるものなのだろうか。ともあれ、印象に残った内容などないと言い切る中学生は40%を超える。「あったが思い出せない」を加えると7割以上の中学生にとって、道德の授業が意味のないものとは言わないまでも、記憶に残らないものという状態なのである。周囲の大学生に中学時代の道德の授業の印象を聞いても、返ってくる答えはそうした傾向とかわりのないようなものであった。なお、ここからの論考は中学校の道德に絞って進めていくことにしよう。

道德の時間は感動的な物語があふれる時間。度重なる感動の物語は結局のところ、シラケを呼んでしまう。「ちょっと感動的」だけど何度もくり返されると「はいはい、わかりました」というシラケた反応を呼び込むものになっていく⁵。そうだとすれば、感動的な物語は、かな

5 2008年1月の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校および特別支援学校の学習指導容量の改善について」では、「道德教育の充実」について、「小・中学校の道德の時間については、指導が形式化している、学年の段階が上がるにつれて子どもたちの受け止めがよくないとの指

りの割合の中学生にとって、授業用の物語であり、それ以上でも以下でもない。その時、感動的な物語の“消費”が行われることになる。感動物語を提示するという行為は、教員に「何はともあれ、子どもが感動する時間を確保した」ことの達成感（時にはアリバイ）らしきものをもたせてくれる。その物語を鑑賞する行為は、生徒に「私はきちんと、おとなしく感動の物語を最後まで聞いた」ということで自らの道徳性を証明してくれる。これは、かつての同和教育に用いられた文部省推薦啓発映画に対する生徒たちの反応を彷彿とさせる。生徒の心の揺さぶろうとして感動的な物語を続ければ続けるほど決まりきったストーリー展開になっていき、次が読めてしまう。そうした物語は、もうすこし複雑な「毎日」の日常からは乖離したものとなっていく。「毎日に結びつかない道徳教育」の一つのあり方とは、こういうものであろう。

「国家による心への介入」として反対論の根強い『心のノート』は、そこに盛られた情緒的、つまり脱文脈化・脱政治化された数々の感動的な物語のねらいの一つが、「はいはい、わかりました」というシラケをどうするかであったというようにも捉えることができる⁶。子どもたちが「心から」感動し、自らの心をふりかえる、それに留まらず、ふりかえった足跡をノートに残しておく、そうした物語をめざしている。ただし、その物語は私の心から愛国へとつながる構造になっているのではあるが⁷。

ちなみに、現在の道徳教育のキーワードには「感動」の他に、「体験」というものがある。例えば、広島県教育委員会のホームページにある『道徳教育の推進：豊かな心を育むひろしま宣言～育てよう「心の元気！」』というバナーをクリックすると、「心」という文字が溢れ、「心が元気になる」感動的な話が集められているのが目をひく。それとともに、具体的な事業の柱として「体験活動推進事業」が紹介されている。これは、改訂学習指導要領の「道徳教育を進めるに当たっては、教師と生徒及び生徒相互の人間関係を深めるとともに、(中略)職場体験活動やボランティア活動、自然体験活動などの豊かな体験を通して生徒の内面に根ざした道徳性の育成が図られるよう配慮しなければならない」(総則1の2)に沿うものである。「平成20年度道徳教育推進リーダー養成プログラム(第5回)」での県教委指導主事の講話「体験活動等を生かした道徳の授業」⁸は、体験活動を生かした道徳の授業が求められる

- 摘がなされており、何よりも実効性が上がるよう改善を行うことが重要である」とされている。
- 6 福井直秀「なぜ〈道徳教育〉は押しつけになるのか」土戸敏彦編『〈道徳〉は教えられるのか?』教育開発研究所、2003年
 - 7 日本弁護士連合会の『子どもの権利条約に基づく第2回日本政府報告に関する日本弁護士連合会の報告書』2003年5月 [http://www.nichibenren.or.jp/ja/opinion/report/data/2003_25.pdf] は、『心のノート』に関して、「…色々の考え方があるとしながらも、最終的には一定の人間の生き方や価値(善・正義感・道徳心・愛国心等を持つべき)を示す教えが入っており、それに沿う答えをするような仕掛になっている」(p.114)などと厳しく批判している。
 - 8 <http://www.pref.hiroshima.lg.jp/kyouiku/hotline/12doutoku/youseipuroguramu/h20/h20/dai5kai/kouwashiryou.pdf>

背景として、「児童生徒自身が様々なことを感じたり、考えたりする体験が持ちにくい状況」「児童生徒が授業の資料に登場する人物の生き方に共感したり、嫌悪感をもったりすることができない状況」とともに、学習指導要領の当該箇所をあげている。この講話の内容は、県下の学校での取り組みの方向性を示したものとして読むことができる。

体験活動等を道德の授業の充実方策に活用する例としてあげられるのは以下の通り。

- ①児童生徒の体験を補助資料として活用（例：合唱大会後に書いた作文や保護者の感想、生徒の写真などを補助資料として活用する）
- ②各教科、特別活動及び総合的な学習の時間との関連（例：進路学習の一環として行った職場体験活動や職場見学を道德の時間で生徒が振り返りながら考える）
- ③体験の資料化（例：高齢者施設への訪問ボランティアを行った際の出来事などを素材として創作する。留意事項として「学級の諸問題の課題解決的な学級活動とならないよう留意する」附記）
- ④体験的な活動を道德の時間の中に取り入れる（例：アイマスク体験や車椅子体験などの模擬体験や役割演技や動作化などの表現活動。留意事項として「道德の時間に取り入れる体験的な活動は、道德的価値を深めるための手段であり、体験することが目的ではない。取り入れる内容や程度等、十分な指導計画を詳細に練り上げてから実践する」附記）

生徒たちがリアリティをもちながら考えたり感じたりする、そうした方向をめざして体験活動を活用しようというものである。先に見た保護者たちの希望、例えば、「副教材を現実的な内容にしてほしい」「子供達に自主性をもたせるような授業を行ってほしい」に答えるものであるかのようにも思われる。だがしかし、「大人の常識を押しつけるのではなく、子供の感性を大切にしたい」と思っています。「生徒の立場になって考えて話をして欲しい。大人の意見だけを述べないでほしい」には応えられるだろうか。

上の③体験の資料化で例示された「高齢者施設への訪問ボランティアを行った際の出来事を素材として創作する」に注目してみよう。「体験活動を生かす」とは、教師の側がもつ「こうあるべき（こうあってほしい）物語」に沿ったものを選んで、あるいは、沿うように生かすということが明らかであろう。こうした指摘自体、「それは当たり前のことではないか」という反応にあうのかもしれない。だが、「体験」は生徒ひとりひとりのものであり、それを一つの物語に回収する（ボランティアに関わる体験を素材に創作する！）のは「体験活動」の意義そのものを殺ぎはしないか。また、②で例示されている、「職場体験活動や職場見学を道德の時間で生徒が振り返りながら考える」とは、どのような振り返りとなるのだろうか。教員が望ましく考える振り返りが「正解の振り返り方」として提示されるならば、ひとりひとりが、そして、みんなで振り返ることの意味というものが半減するだろう。そしてそれは、「子供の感性を大切にしたい」もの、「生徒の立場に立った」ものになっていくのだろうか。リアリティ溢れる道德教育をめざしたものが、逆にリアリティに乏しいものになっていきはし

ないか。

体験を言語化しそれを共有するとは、一つの物語に回収していくことではないだろう。そこでは、同じ体験活動の中で異なるものを感じとった他者（クラスメート）の他者性との出会いや、他にありえた可能性への気づきなどなど、幾重にも出会いや気づき生まれうる。リアリティはむしろ、そういう中にこそ感じとれるのではないだろうか。

道徳とは有り体に言えば、人間相互の関係を規定する、つまりある社会で人々が他者とともに生きる上で、何がよき行いであり何が悪しき行いであるかを判断するための規範の総体であろう。もちろんそれは、外的な強制力として想定されているのではなく、個々人がもつ内面的原理として理解しうるであろう。とすれば、生徒が「自己の生き方についての考えを深める」（改訂学習指導要領）とは、当然のごとく、他者とともにどう生きるかを考えることであり、私がこの私として生きていると同時に、他者が他者として生きているという当たり前の事実నికిきちんと向き合うことであろう。そうした事実に向き合う時、学習指導要領に言うところの「人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし」ということの具体的な像が浮かび上がってくるだろう。それは、何も子どもだけに求められるわけではない。

家庭で、学校で、社会の中で子どもがひとりの人間として、つまり、パターンリスティックに「権利を与えられたり」「保護されたり」する客体ではなく、人間主体として存在していること。出発点は、そうした現実が確としてあることであろう。もしそうでなければ、「人間尊重」など「知る」「覚える」ことはできても、「腑に落ちた」ことがらとして子どもの意識に定着することは難しいのではないだろうか。

たとえば、いじめという事象。文部科学省も座視できないことがらとして各教育委員会に取り組みを促している。広島県教育委員会も、道徳教育といじめについて、「(略) いじめの事象は様々であり、複合しながら長期化しエスカレートすることも多い。軽い・重いなどという程度の問題ではなく、いじめは人間として絶対許されない行為であるという毅然とした態度での指導が必要である」「道徳の時間では、人権尊重の観点から、被害者、加害者、観衆、傍観者、それぞれの立場から人間の心について考え、いじめを許さない、なくしていこうとする行動ができる児童生徒を育てることが必要である」と述べる⁹。

いじめは学校という日常空間でおこるのだから、「毎日の生活の中で起こる事に対して、指導をお願いしたい（授業で学んだことが、生活に結びつくように）」という保護者の声にも応えねばなるまい。また、いじめを、道徳の時間に、人権尊重の観点から考えるとはいつ

9 『平成14・15年度広島県児童生徒の心に響く道徳教育推進事業：生徒指導充実のための道徳教育実践事例集』第Ⅱ部3-1「いじめの指導に生かす」
http://www.pref.hiroshima.lg.jp/kyouiku/hotline/12doutoku/h15_jirei/pdf/b3_01.pdf

たいどういうことをさすのだろうか。いじめが人権侵害だと言われて腑に落ちる生徒はどれほどいるだろうか。あるいは、どうしたことがらがどのように人権侵害なのか「教える」ことのできる教員がどれほどいるだろうか。また、学習指導要領に言う「人間尊重」ではなく、なぜ「人権尊重」なのか、管見によれば、詳しく説明されているわけでもない。ここでも、かつての同和教育に見られた、差別がどういったものなのかを考えるとところから出発し差別への認識を獲得する、という方向性はないままに、「やってはいけない」と何度もくり返す、という授業風景と同じものが感じられる。

次節では、「いじめ指導」の実際に触れながら、いじめが「勇気」や「正義」の問題である以上に、人権の問題であり、学級活動の対象となる問題であることを論じていく。

3. 「いじめ指導」の分かれ道

3.1. 勇気と正義の物語

先に触れた『子どもの権利条約に基づく第2回日本政府報告に関する日本弁護士連合会の報告書』は、いじめについても、「子どもたちに『いじめ』は許されない行為であることを伝えるため、子ども自身が自らの人権を尊重される体験から出発する人権教育を実施すべきである」「子どもたちへの人権教育の前提として、子どもの権利についての教職員の研修を充実させ、生徒の人権尊重をとおしての人権教育のスキルを開発すべきである」との見解を示し、「自己及び他者の『人権尊重の教育』は、子どもの人権が尊重されることの実体験の中にこそ実現可能なものであるとの認識に立った教育となっているかについては、本報告書に指摘する学校における子どもの人権侵害事例に照らして、極めて疑わしい状況がある」といじめに対する政府・文部科学省の取り組みを批判する¹⁰。

ここで、人権教育に関する私の経験を紹介しておこう。差別問題論という講義の1回目に自分の経験してきた同和教育・人権教育について尋ねるのだが、数年前までの受講生に比べて、現在の受講生に目立つ傾向は、(同和教育はおろか)「人権教育」ってなんですかと問い返してくる学生の多さである。「ほら、人権は大切な問題だとか、いじめについて考えるとか…」と言うと、「ああ、そんなのありましたねえ」と答える。そうした彼ら彼女らに「いじめ」とは何か、「差別」とは何かを問うと、最も多い答えは「人を傷つけること」程度のものである。人間関係上のトラブルで「傷つく」こと。そうした認識にあっては、「人権」という言葉が浮かび上がってくることはあまりないだろう。

人権をめぐる学生とのやりとりの中には、次のようなものもある。講義の中で、戦前から

10 日本弁護士連合会、前掲書、pp.103-104

の部落解放運動の指導者松本治一郎氏の著書のタイトルでもある「不可侵不可被侵」という言葉を引いて、「人権は侵してはならないし、もちろん侵されてもならないという原則で…」という話に軽く触れたところ、数多くの学生から「感動しました。そうですね、侵してもいけないんですよね。初めて聞く話で身震いしました」といった反応が返ってきたのである。私の方は、背筋が凍る思いであったのだが。

かつて全国的に取り組まれた同和教育の最大の眼目は、被差別地区児童・生徒の学力保障・進路保障であった。まずは「人権としての教育」を保障することに教員のエネルギーが注がれ、同時に全ての児童・生徒に対して、差別という人権侵害事象に対する「科学的認識」を深め、差別をなくそうという意志と実践力をはぐくむことをめざした。いわゆる「特措法体制」終了後は、被差別地区児童・生徒の学力保障・進路保障の財政的裏付けがなくなり、「人権教育推進体制」へと移行するのであるが、現在の、例えば広島県の学校教育現場にあっては、かつての「同和教育」は言葉だけではなく取り組み自体も姿を消している¹¹。1998年に文部科学省から広島県に対して「是正指導」が行われた際に、「教育の中立性を確保する」というかけ声のもと、「日の丸・君が代」問題などと並び、道徳教育の時間数および内実が確保されていないのではないかという点が問題とされ、道徳教育の拡充が図られるとともに、同和教育のみならず人権教育も次第にフェードアウトしている状況である¹²。

フェードアウトしていった感のある人権教育と異なり、道徳教育のサイトは県教委のホームページのトップから簡単にアクセスできる。そのホームページで読むことのできる広島県教育委員会編『道徳教育実践事例集』の「いじめの指導に生かす」に目をやると、小学生・中学生用の実践例がいくつか収録されているが、授業で使用した資料は概要しか示されていないので、「主題」や「ねらい」なども参考にして授業の風景を想像してみる。いじめについて、強い意志・勇気をもつこと、真の友情や信頼・支え合いという方向から、いじめを許さないという指導を行っているようである。県教委のホームページには、『実践事例集』とは別に、研究報告集『心の元気』シリーズも貼りつけられており、そちらの方は資料も添えられているので、その中から「転校生—BGM と心のノートを活用した取り組み—」を取りあげよう¹³。資料概要は以下の通り。

いじめられっ子の「僕」のクラスに転校生がやってくる。その子は勉強・スポーツ・体格どれを

-
- 11 拙稿「差別をめぐる知の位相～人権教育（同和教育）の場から～」『解放社会学研究』19、2005参照
 - 12 ちなみに、2002年度、それまで広島県教員採用試験の特徴でもあった論述式で答える同和教育に関する問題が消え、それ以降は、「人権教育」と分類できるような問題は見られなくなった。なお、「是正指導」関連の情報へは教育委員会のホームページのトップからクリッカー一回でアクセスできるが、人権教育・平和教育についてはサイトマップで検索しなくてはそこへとたどり着けない。
 - 13 広島県教育委員会「児童生徒の心に響く教材の活用・開発」研究報告集Ⅱ『心の元気Ⅱ』
http://www.pref.hiroshima.lg.jp/kyouiku/hotline/12doutoku/junior2/j4_4_1.pdf

とって僕より劣る。そんな彼と友だちになる。ある日、いつものように僕はいじめられる。その時、いじめの中心であるケンジに転校生が「やめろ！」とせまる。翌日、ケンジが僕に、転校生がああ後、何を言ったのか教えるという。僕は自分に都合の悪いことは言わないで、転校生が「ケンジが間違っている。あんな奴許せない」と言っていたと言う。次の日、いじめの対象は僕から転校生に変わった。僕はもういじめられないですむという安心感とともに、見て見ぬふりをする心を心がける（以上前半）。

そんなある日、転校生とひとりの同級生タケシがケンカをしている。そのケンカはケンジがやらせていた。僕はいてもたってもいられず「もうやめろ！」と止めに入る。そのうち、いじめ仲間からも「やめてやろう」という声があがる。その声の主は、「何？じゃあ今度はお前の番だ」と怒鳴るケンジの声、そこにいた生徒たちはブツブツいいながら去り、ケンジと僕、転校生、タケシが残る。ケンジは「おもしろくないな」と吐き捨てるように言って教室を出ていく。転校生は息を切らしながら僕を見つめていた。（セリフは方言）

この授業の主題は「正義を重んじ、差別や偏見のない社会の実現」である。ねらいは、「いじめの構造を理解し、正義について考えさせる」。ちなみに、この実践は主題に「差別」を掲げているのだが、いじめと差別・偏見との関係がどのように捉えられているのか不明¹⁴なため、ここでは「正義」と「いじめの構造の理解」に着目しよう。

主題の設定に関しては、「差別やいじめのない社会・学校は、誰もが望んでいる。しかし、現実には辛い思いをしている仲間がいても、無関心でいたり、一緒になって面白がったりする生徒も多い。一人一人の力は弱くても、小さな正義の積み重ねが大きな正義の輪をつくることに気づかせ、公正・公平な態度で差別や偏見のない学校生活を送る力を育てていきたい」とされている。ここからは、いじめや差別は正義に反するものであるという認識がうかがえる。そして、「差別やいじめの資料をあつかうときには、つい、説教調の話になったり、重い雰囲気の中で授業が展開されがち」という点を克服するため、「導入を明るく、軽い感じでもっていき、いじめの仕組み、構造について客観的に考えられるような雰囲気をつくっていく」という工夫がなされている。実際の授業展開は、資料を読んだ後、発問-応答、その後、『心のノート』を見ながら正義について考えさせるという展開である。

この授業のポイントは、いじめの構造を理解すること、その構造をふまえて傍観者（僕）が勇気をもって「やめて」と言うことでいじめが終わるというストーリーと、それが「正義」に関わる点であるという点であろう。『心のノート』を読んだ後、教員が「この学級に正義はあるか」という発問をし、それに対する生徒の意見は「ある」「ない」に分かれ、「クラスにはなかった。ただ、一人一人の中にはあった」という生徒もいたという¹⁵。

14 『実践事例集』の「いじめの指導に生かす」に収録されている中学での実践例にも1例、「差別や偏見のない集団生活」をめざすとされているものがあるが、これも同様。

15 生徒達を読んだのは『心のノート』の pp.94-95, 「この学級に正義はあるか」という文が見開き2 /

傍観者が勇気をもってやめさせることで正義が実現するというストーリー展開は、県教委も「傍観者の『やめてあげて』という勇気ある一言が、いじめの抑制につながるということを見守る生徒に理解させることは、大変効果的だと考えられる」と推奨するところである¹⁶。

ここで、ひねくれた、あるいは逆に極めてストレートな生徒がこのクラスにいたとしよう。また、思い起こしておこう。「損をしても正しいことをする」ようにと、保護者から「たまたま」であっても語りかけられた経験のある子どもは5割程度だということ、1割の子は家庭でそんな考え方に触れたこともないことを。

子どもが親の言うことを素直に受け入れると仮定して、損をしても正義にこだわるクラスメートが果たしているかどうか、かなり怪しいじゃないですか。今回はたまたまいい結末になったけど、ケンジは「今度はお前の番だ」と言っていましたよね。良い子ぶって、正義ぶって前に出たら、今度は自分がやられるかもしれない。そんなのいやじゃないですか。「勇気」あるいは「強い心」（『心のノート』）って言われても、そんなに強くないです。だったら自分を守るためには無関心を決め込んだってしょうがないじゃないですか。

実際、こうした推論を素直に表明した生徒がいたらどうするか。そして、その生徒の発言に多くの生徒が同意したとすれば。実は、いじめ学習はここから本格的に始まるのではないだろうか。そう言う私にしても、今の時点で明確な方法論があるわけではない。ただ、こうした推論は、例えば部落差別（結婚差別）をしてしまう者たちが、自らを正当化するために依拠するものと同様のものであり、これまで差別問題学習に取り組んできた経験から、こういうあり方も考えられるのではないかという視点を提示したい。その視点は、問題を「心」に閉じ込めるものでも、強さの物語に回収するものでもない。私たちが今ここで生きる日常の関係性そのものへの視点である。その視点からは、道徳と人権というものを二項対立的に考えるのではなく、人権という視点を基底にすえた道徳教育の可能性も見えてくるだろう。

3.2. 今・この関係性を俯瞰するための物語展開

(1) 物語世界から今この関係性の俯瞰へ

ここでは、私が参観させて頂いたある中学校の2年生の人権学習（位置づけは道徳ではない）の紹介からはじめよう。この中学校は人権学習や平和学習に熱心に取り組んでおり、その成果は、後に見るような生徒たちの反応からもうかがえる。学年担当の教員集団は、2年次における人権学習を、いじめの構造の分析・考察からはじめることにした。生徒たちは、アメリカ南部らしい町の学校に主人公（移住労働者の娘）が転入してくる短い物語を読む。主人公は貧しく服装も流行おくれ。家に帰ると弟や妹の子守をしなければならない。この設

16 ページに一辺4cmほどの文字で並んでいる項である。

16 前掲「いじめの指導に生かす」（註7）

定からすると、オリジナルの物語は、おそらく多文化社会構築へ向けた差別・偏見への取り組みのためのものであろうが、「未だ把握できていないとしても、実際にいじめという状況にある生徒がいることも想定して、なるべく身近でない設定から構造に迫りたい」という意図から、いじめの教材として選ばれたものである。以下はその物語のあらすじ。

担任の先生が主人公をクラスで紹介すると、教室の後ろでクスクスと笑い声が起る。ボスらしき女生徒が主人公の服装をからかう。そのからかいに彼女と親しい生徒はじめかなりの生徒が反応して笑う。担任は笑いが止まるまで待って、「新しい転入生を歓迎するように」と言う。しかし、クラスの中で主人公は、「あたかも見えないかのように」扱われる。昼休み、食堂に向かう時、ボスを中心とする4人組が主人公を追い抜きざまに、「あの子、この学校にタダの給食はないことを知っているといいわね」とボスの一声。この声にグループの2人の生徒が大笑い。しかし、残りの1人が、「やめなさいよ！そっとしてあげようよ。あの子は私たちになんにもしてないでしょう」と言う。

ここでも、「やめなさいよ！」という勇気ある発言が局面を変えるという設定である。ただし、いじめ行為が止むというパターンではなく、「やめなさいよ！」という発言まで。

授業は、物語を読んだあと、これがいじめの物語であることを確認した上で構造の分析・考察へと進んでいく。今回のケースではだれが加害者かという問いに、まず、先頭に立つボスがあげられる。それにとどまらず先生（なぜなら、笑いをそのまま放置していたから）、グループの中の大笑いした2人。さらには、教室の後ろでクスクス笑った生徒（なぜなら、ボスの行動を誘発したから）などがあげられていく。実践者（担当教員）から「傍観者」という立場を提示されると、なにもしていない人も加害者だと思っていたという声上がる。これまでの人権学習の「成果」がうかがえる授業場面であった。

その後、この物語の続きの部分はなるだろうか、という教員の発問に対して、複数の生徒が「やめなさいよと言った生徒がいじめられる」と即座に答えた。さらには、そうした発言に多くの生徒が同意を示したのである。教員の思いとしては、「やめなさいよ」の一言でいじめの構造が崩れ、終息するというを確認したかったようであるが、生徒たちが綴ったのは教員（そして、私を含め授業参観者）にとって予想外の展開であった。教員は一瞬口ごもるが、少しの間をおいて、いじめの構造を簡単に説明し、大事なことは傍観をしたままではいなく、こうした勇気ある発言をすることであると結んだ。誰が加害者かということを考える場面ではワイワイと自分の意見、気づきを発表し動きのある授業だったのだが、教員が「正論」を述べはじめると、一気に「ひいていく」様が観察できた。

「人権尊重」を抽象的一般的に語ることは比較的容易である。個別具体的な状況設定を無視すれば、こうありたい、こうあるべき行い（正解）はいくらでも語ることができる。いや逆に、正解を語れば語るほど問題を自分から遠ざけることができる。「差別はいけなない」「い

じめはいけない」。そう、私もそう思う。だからそれを感想文にも書ける。当該授業では、教員も「ほほー」と驚くような、鋭い意見も出された。しかし、それでは終わらなかった。ストーリーの結末は教員の期待を見事に裏切るものだったのである。では、この授業は失敗だったのだろうか。いじめの構造を理解させ、いじめをやめさせる勇気ある発言の大切さを確認したから「まずまず」と言えるだろうか。担当教員は授業後に、キッパリ、「失敗しました。まさかあんな意見が出てくるとは…。次でフォローします」と述べた。ただし、この失敗は、生徒たちが発言しやすい雰囲気日常的にできあがっているクラスだからこそ顕在化したものであることは確認しておこう。

当該授業は人権学習として位置づけられた実践であるが、こうした「失敗」は道徳の授業においても起こる。そして、その失敗が顕在化しない場合、生徒たちを現実の問題からさらに遠ざけてしまっていることにさえ気づけないだろう。先ほど紹介した「道徳の授業に何を期待するか」を保護者に問うた際の回答に、「理想ばかりでなく、今の時代に応じた教育」というものがあった。どういった方向で「今の時代に応じた教育」を望んでいるのかは不明だが、理想を語るのもいいが、現実を踏まえた、現実と切り結ぶような授業実践を望むということだと読むことにして先に進もう。

道徳の授業とは不思議な時空である。中学生ともなると、その時間、空間にあっては、思いやりにあふれ、人権を尊重し、道徳的なひとに「なれる」。「演じる」というニュアンスとは少しずれるであろうが、その時空に「ふさわしい」言動をとることができるのである。生徒は、その授業では何が求められるか、何がふさわしいか知っている。その意味で、生徒がこれまでうけてきた道徳教育は「成果」をあげているのだ。逆に考えれば、何がふさわしいか知っているからこそ、道徳の授業の中身は、中学生の「心」に残りにくく、同和教育・人権教育同様、その時空に閉じ込められ、日常の現実と切り結べないと言える。

それは、中学生あるいは中学教員だけの話ではない。授業を参観し、生徒が綴った物語に「驚いた」私も、目の前で展開されていくものがどのような授業であるのか、何が望まれるかを知っているからこそ、「ふさわしくない」ストーリー展開（の可能性）をあらかじめ排除していたと言えるのだ。現実には、学生たちから、「自分がやられないためにいじめをしてしまうのしかたがない」という声を数多く聞いてきたにもかかわらず、である。ありうるストーリーの可能性を排除した時、道徳教育にせよ人権教育にせよ、それは硬直したものになり、生徒たちのリアリティからかけ離れていく。

さて、生徒たちが綴る物語展開に戻ろう。いじめをやめさせようとした者が次のターゲットになる。この展開は前項で見た授業実践が予期していたストーリーとは異なる。これに対して、「いや、ここで勇気をふりしほることが正義を実現するのだ」と熱弁しても、終業のチャイムまで黙りこむ姿か、「だって、やられるのイヤだもん」「しかたないじゃん」「そん

なに強くないもん」という声に直面するだけだろう。

一つの方向性として、生徒に、考え得るところまで物語を続けてもらうというのはどうだろうか。具体的には、次の時間に（もちろん匿名で）整理したものをフィードバックすると約束して、ワークシートに、「やめなさいよ！と言った生徒がいじめられるとして、資料にあるクラスでの生活はそれからも続いていくのだから、次は、そしてその次はどうなるか、物語の続きを考えてみよう」といった課題で、一人一人が考え、書き記す。次の時間には、Aのような物語は「ありうる」話なのか「ありえない」話なのか、では、Bの物語展開は？などと、話し合う。「ありうる」とすればそれはどういう根拠で言えるのか、「ありえない」とすればそれはなぜなのか。資料にある「あのクラス」の物語だから、ガードが低くなり、「ありうる」「ありえない」といった意見も出やすくなるのではないだろうか。「こんなクラス、なんだか悲しいよね」という感想も出るかもしれない。

その後、出された意見を整理しつつ、「資料の中のクラスで考えてきたけれど、あのクラスが自分たちのこのクラスだったらどう思う？」などといった授業展開になる。生徒たちは、物語の展開、その可能性を考える時、自らがリアルに感じられる方向で考えるだろう。ちょうど、生徒たちにとって、「やめなさい！」などと言ったりすると今度はその人がやられるに違いないという推論が、過去に経験したり目撃したりしたことがあるかどうかに関係なく、かなりのリアリティをもったものとしてあるように。だが、今度は、それをありうる物語だと考えてしまう私、そうした私を取りまく関係のあり方、つまり今ここで^{リアリティ}の関係を目を向けることで、私のクラスの居心地の良さ・悪さを考えざるを得ないフェーズへと入っていくだろう。その時に依拠する言語資源は、すでにあのクラスを語る際にこの生徒たちが提示したものであることは言うまでもあるまい。ちなみに、ワークシートの記述内容は、自分が見聞きしたこと、今自分が暮らすクラスの日常の雰囲気や関係のあり方などが反映されたものも多いだろう。そこを読み取るのも「教師の仕事」であると考えられる。

やめさせようとした者がいじめの新たなターゲットになる。それは、大学生に聞いても、かなり高い割合で、リアリティあふれることがら、動かしがたい事実と信じられている。先の項で見た正義の実現をめざす授業の主題設定にあたって、「現実には辛い思いをしている仲間がいても、無関心でいたり、一緒になって面白がったりする生徒も多い」という前提にも、そうした「リアリティ」が大きく影を落としているはずだ。そうした「リアリティ」は勇気や強い心といった「心の物語」で揺さぶることができるだろうか。生徒たちは、「だってそんなに強くないから」というつぶやきとともに、自らのサバイバルのためには無関心を装う（それはいじめの片棒を担ぐよりはよいことだろうという判断とともに）ことが最善の選択であるという推論に至っているのだ。

サバイバルを図らなければならない関係とはいったい、安心で平和な関係なのだろうか。

それは、いじめのターゲットとなっている生徒にとってはもちろんのこと、他の生徒にとっても楽しい関係なんかではないだろう。こうした関係の中で、自分がいじめられるようなポジションを割りあてられないよう生活している生徒たちは、日々、「空気」を注視する。小さな動作、兆しにさえアンテナを向ける。関係のあり方そのものを見るのではない。だとすれば、動作、兆しではなく関係性全体を俯瞰することで、自分たちのサバイバルへ向けた動きこそが、さらなるサバイバル戦術を求めるという悪循環を招いてしまうこと、つまり「自分で自分の首を絞めている」ことへの気づきの可能性を開けないだろうか。そしてそれは、教員が自らの学級のあり方を直視せざるを得ない時でもある。

(2) 弱さを切り捨てない

勇気・正義の物語は「強くある」ことを求める、あるいは強くあることを前提にした物語である。「強さ」ということでは、先に見た日本 PTA 全国協議会調査の質問項目「弱いものいじめをしない」という「しつけ」項目が想起される。もちろん、これは調査者によるワーディングであって、実際の保護者の認識をそのまま表したものではないということを確認した上で、議論を進めよう。

かつてと異なり、学校ではもちろん家庭でも、いじめはいじめられる子の存在がその発生条件ではなく、あくまでも「いじめる子」の行為によって発生するという見解の方が正解とされはじめていだろう。ところが、教員にしても保護者にしても「いじめる子」（特にその中心にいる子）は強く、「いじめられる子」は弱い、そうしたイメージを共有してはいないだろうか。そうだとすれば、かつての「いじめられる子がいじめに負けない強さを持てばいい」という論調と、それほどかけ離れていないいじめ像を前提にしていると言えるのではないか。

「強いことがよいこと」であるという自明性とともに行われる教育（家庭においても学校においても）で育った子どもが、上に見たような「いじめられる子＝弱い子」という図式を共有していれば、「いじめられる」ことで一挙に「弱い」自分に向き合わされる。その時いじめは、攻撃・排除という具体的な痛みはもちろんのこと、〈強さ＝善〉という価値観から外れる自分を確認させられるという、二重の抑圧として子どもにのしかかる。いじめのターゲットに仕立て上げられた子どもたちがこうした状況に押し込まれている、そうした可能性を考慮に入れる時、いじめ指導は、ポイントを「強さ」から「弱さ」へと移行することを求められるだろう。

なぜ、「弱い」ことはよくないことなのだろうか。「弱さ」は、それ自体というよりも、「強さ」との対比で常に貶められてきた。「自立」という教育目標一つ取り上げても、そこにある人間像は「強い個人」であろう。ところが人間集団の中で「強さ」「弱さ」とは実体的、

絶対的なものではあるまい。いじめる子が「強い」、いじめられる子は「弱い」のではなく、クラスの中の関係のあり方によって「強い」ポジション、「弱い」ポジションを獲得したり与えられたりしたのである。そして、この「強い」「弱い」はクラスにおける上位／下位のみならず、クラスのメンバーとして認める／認められないというポジショニングまで呼び込むものとして機能する。

それはまさに大人たちの社会の縮図ではないか。市場原理主義の跋扈によって、「勝ち組」「負け組」という二分法があたかも自然なもののように流通し、非正規労働者に象徴されるような「負け組」の生活実態が、同情的なまなざしを注がれることはありつつも、ややもすると自己責任として捉えられる。市場主義が支配的な社会においては、関係論的、構造的な視点が排除されやすい。「自立」や「向上」が称揚され、さらなる「努力」が求められる学校現場、あるいは家庭では、そうした関係や構造にどれほど自覚的であろうか。そして、その学校や家庭や社会は、「弱くても生きていける」ような関係のあり方が抑圧されずに位置づいているだろうか。

子どもの権利条約は、子どもたちが、弱くても一人の権利主体として生きていくことを保障するものと捉えることができる。「ある人に『Xの権利がある』ということは、『その人のXへの意向の表明に対して、当該の他者たちに、その意向を消極的／積極的に承認すべき事由が存在する』ということ」¹⁷とするならば、「権利」とは関係概念である。とすれば、大人の側の権利意識、倫理性こそが問題になる。例えば、その第12条にいう「意見表明権」を十二分に行行使することのできる子どもがどれほどいるかという問いをたてることも必要かもしれないが、それよりも、たとえ、弱々しくとも、たどたどしくとも、表明された意見にきちんと向き合うことの必要性の方を強調せねばなるまい。この点に関しては、先に触れた日弁連『報告書』も指摘するところであった。そうしたこともできない大人（教員・親など）が、いじめ指導をどれほどできるだろうか。いじめをもたらず関係性を組み替える、その糸口にたどりつくため、子どもたちとのコミュニケーションを積み上げていけるだろうか。

私たちは、すでに地域の学校で障害児が学ぶという実践、統合教育という実践に触れる中で、「弱さ」とどう向かい合うか、「弱さ」を切り捨てない教育のあり方を追求するよう求められてきたはずである¹⁸。自分がいじめられないために無関心を装う、あるいはいじめ、そういった「弱さ」もひっくるめて「弱さ」を切り捨てない。「弱くある可能性」を排除しないで、そうした「弱い」私たちが、一人の人間主体として互いに敬意を払いつつ、一個の権利主体として共に生きる方策を探ること。また、自分のことを第一に考えること、それも

17 大庭健「平等の正当化」『現代哲学の冒険③差別』岩波書店、1990年

18 例えば、最首悟「教育における自立と依存」『岩波講座現代社会学12 こどもと教育の社会学』岩波書店、1996年

最初から排除されない。しかし、私はまた、他者と共に生きるしかない。そうした私とあなた、弱くありながらも、他者の生を、権利を踏みにじらずに生きていける方向を探るには、ともかく、他にありうる物語を予め排除することなくコミュニケーションを重ねる中で、自分たち自身で道德を構築するところからしかはじまるまい。

お わ り に

本稿では、いじめ指導を例に取り上げながら道德教育のあり方を議論してきた。焦点をいじめという問題にあてたため、いじめ指導において人権尊重が唱われていることを根拠に、道德教育の中でも人権という視点を入れるべきだと主張したように受けとられかねないが、民主社会における道德というものが、人と人が共に生きるうえでなされるべきよき行いを私に指し示す内面的原理であるとすれば、私と他者との関係性を貫く原則として、ここで「不可侵不可被侵」という言葉を持ち出しても的外れではないだろう。同和教育・人権教育が消え、道德教育の拡充が図られる中で、「不可侵不可被侵」というレベルにはほど遠く、「侵されない」という一方向のみで思考停止をする者が増えていく。その意味では、本稿冒頭で触れた「(自分の)権利ばかりを主張する者」を多くつくったのは、権利を「与えたから」ではなく、キチンと人権教育を行わなかったからではないか。道德の「拡充」は、権利を主張させないことではなく、互いの権利を尊重しつつ共に生きるにはどうすればよいのかを、ともすれば「よき行い(正解)」から逸脱しそうになる「弱さ」を排除せず、日々の生活の中で考えていくことが必要であろう。そうして、そうしたことがらは日常の学級経営そのものに関わるのであり、学級に、そして学校に「子ども自身が自らの人権を尊重される体験」(『日弁連の報告書』)がくり返しできるような文化、いうならば人権文化を充満させることが求められるのである。

引用・参考文献

- 大庭 健「平等の正当化」『現代哲学の冒険③差別』岩波書店、1990年
大庭宜尊「『差別をめぐる知の位相～人権教育(同和教育)の場から～』『解放社会学研究』19、2005年
奥村 隆『他者という技法～コミュニケーションの社会学～』日本評論社
最首 悟「教育における自立と依存」『岩波講座現代社会学12 こどもと教育の社会学』岩波書店、1996年
デュルケーム、E.(麻生誠・山村健訳)『道德教育論(上)』明治図書、1964年
福井直秀「なぜ〈道德教育〉は押しつけになるのか」土戸敏彦編『〈道德〉は教えられるのか?』教育開発研究所、2003年
松下良平「〈他者〉との共生のための道德教育～伝達と寛容の二元論を超えて～」『教育学年報3教育の中の政治』1994年

Summary

Moral Education and Human Rights

—In the Case of Bullying Problems—

Nobutaka Oba

The purpose of this paper is to search for the possibility of moral education which duly pays attention to human rights. In order to accomplish this, bullying at school is fully discussed as a case study.

Moral education is socially granted as a work which should be done at school by teachers. Neither schoolchildren nor parents, however, are satisfied with its present situation because it divorces itself from real everyday life.

Moral education should refer not only to children's school life but also to their everyday life in terms of human rights.

We need to know that human rights and morality are not confrontational and moral education should be planned from the perspective of human rights.